



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA – EOPAVO(S)!* – CONTRIBUTOS
DA UTILIZAÇÃO DE UM CÓDIGO DE APOIO À REVISÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Isabel Manuela de Sousa Barbosa

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA – EOPAVO(S)!* – CONTRIBUTOS
DA UTILIZAÇÃO DE UM CÓDIGO DE APOIO À REVISÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Isabel Manuela de Sousa Barbosa

Sob orientação de Prof.^a Doutora Isabel Margarida Duarte

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro 2013

*Aos meus pais e
à memória do meu irmão Eduardo*

Agradecimentos

Pretendo expressar o meu sincero agradecimento a todos os que ajudaram a tornar possível este trabalho.

À Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, na pessoa do Professor Doutor Joaquim Azevedo, pela oportunidade de encetar o Programa de Formação, que se tornou fundamental para a concretização deste estudo.

Ao Prof. Doutor António Fonseca, pela disponibilidade e pelo apoio que iniciaram no decurso do mestrado no mesmo âmbito e pelo incentivo na escolha e definição do tema de mestrado, origem da presente investigação.

A todos os Professores do Curso de Doutoramento, em especial ao Prof. Doutor Afonso Baptista, ao Prof. Doutor Natércio Afonso, ao Prof. Dr. José Lagarto e ao Prof. Dr. J. Matias Alves por todos os ensinamentos que contribuíram para o meu desenvolvimento científico e profissional.

À Orientadora, Prof.^a Doutora Isabel Margarida Duarte, pelo acompanhamento na realização da dissertação, pelas suas sugestões que contribuíram de modo decisivo para a melhoria deste trabalho, pela sua disponibilidade e simpatia.

À Prof.^a Doutora, investigadora e psicolinguista, Maria da Graça L. Castro Pinto, pela disponibilidade para a interessante entrevista e enriquecedoras conversas realizadas, documentos fornecidos e aprendizagens proporcionadas.

À Prof.^a Doutora Sónia Valente Rodrigues pela disponibilidade para a entrevista realizada que contribuiu para o enriquecimento do meu trabalho.

Ao João Queirós, sociólogo, aliado indispensável na utilização do programa SPSS, usado para a análise estatística do tratamento dos dados e pelos enriquecedores contributos sociológicos, entre outros.

Aos inquiridos e entrevistados, docentes com responsabilidades de direção em ES ou EB3/S, coordenadores de departamento, professores de LP/Português e alunos de escolas do Vale do Sousa, Vale do Ave – particularmente dos concelhos de Paredes, Paços de Ferreira, Penafiel, Lousada, Santo Tirso, Guimarães,... área metropolitana do Porto, entre outros locais, onde realizei a minha investigação.

Às minhas irmãs, professoras, especialmente à Eugénia pela ajuda na divulgação e aplicação dos inquéritos, na realização do procedimento experimental e leitura de alguns capítulos da tese.

Aos meus alunos e formandos, principal razão do trabalho e tempo investidos, fonte do *corpus* e também de inspiração.

Aos colegas deste doutoramento, em especial à Rosa Silva, pela amizade, pela força e incentivo constantes, pela ajuda na divulgação *online* do inquérito aos professores e na formatação final da tese, ao André, à Armanda, ao Luís, à Micaela, a todos pelas partilhas e aprendizagens.

À família e amigos, pelo apoio material e imaterial, em especial ao Hugo, ao Simão, à Ivone,... pela colaboração, compreensão, pelo carinho e pela amizade.

Aos meus nove sobrinhos lindos pela alegria que sempre transmitem.

Aos meus pais.

Aos que estão sempre presentes e/ou no meu coração.

Muito Obrigada a todos.

Isabel Barbosa

Resumo

Esta investigação tem por finalidade avaliar a eficácia da aplicação de um código de apoio à revisão (CAR) e demonstrar a utilidade do estudo aprofundado dos erros e dificuldades de escrita com vista à promoção, em contexto educativo/formativo, da competência de escrita.

Para tal, utilizou-se uma metodologia mista, isto é, uma articulação entre técnicas quantitativas (dois inquéritos, um a professores e outro a alunos) e qualitativas (análise de um *corpus* de registos escritos, seis entrevistas, observação direta, registos num diário de bordo,...) de recolha de dados, às quais se adicionaram ainda modalidades de inquirição de tipo experimental (exercícios de revisão e aperfeiçoamento de dois textos com e sem o suporte do CAR).

De acordo com os resultados dos inquéritos e das entrevistas faltam ainda, na Escola, práticas mais diversificadas, participadas e interativas de promoção da competência da escrita e é necessário que a revisão assuma, por parte de professores e alunos, um carácter metódico e sistemático.

Verificou-se que o tratamento e análise de um *corpus* de registos escritos e a correção e revisão classificatórias (que informam sobre o tipo de erros e aspetos a aperfeiçoar) possibilitam ao professor o reconhecimento das áreas problemáticas da escrita e a adequação de estratégias e facilitam aos alunos a identificação dos tipos de erros produzidos, conduzindo à sua superação.

Os resultados obtidos através da realização do plano quase-experimental indicam que é significativa a evolução positiva que a introdução do CAR gera ao nível do aperfeiçoamento da escrita, fornecem indícios muito relevantes de que a sua utilização é vantajosa para os alunos, enquanto modo de facilitação processual e enquanto veículo de reforço de autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição.

Adicionalmente, para os alunos intervenientes neste estudo, foi unânime a opinião segundo a qual a utilização de um instrumento como o CAR facilita a revisão e reescrita de textos.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem da Escrita (metodologias e práticas); Erros: tipologias e aproveitamentos didáticos; Revisão; Código de correção, revisão e aperfeiçoamento; Estratégias de facilitação processual,...

Abstract

This research aims at evaluating the effectiveness of implementing a Code that Assists Revision (CAR) and demonstrates the usefulness of in-depth study of the errors and difficulties of writing in order to promote, in the educational/training context, skills of writing.

In order to assess the kind of information needed, we used a mixed methodology, i.e, a conjunction between quantitative (two surveys, one for teachers and one for students) and qualitative (analysis of one *corpus* of written records, six interviews, direct observation, a diary board, ...) techniques to collect data, to which were added experimental procedures (revision and improvement of two texts with and without the support of CAR).

According to the results of surveys and interviews, Schools should have more diverse, participatory and interactive ways to improve the writing skills and revision should also assume, by teachers and students, a methodical and systematic practice.

The results also show that the analysis of a *corpus* of written records and that the classificatory correction and revision (that informs about the type of error or other issues that need to be improved) enable teacher to recognize the problematic areas of writing and to adequate strategies to solve them, as well as allow students to identify the types of errors produced, leading at overcoming them.

The results obtained by the quasi-experimental procedure indicate that the introduction of CAR produces a positive and significant evolution at improving writing competence (quite clear when we observe the results obtained in the experimental groups compared with control groups), provide evidence that its use is very relevant and advantageous for students as a way of facilitating the writing process and as a vehicle for reinforcing autonomy (in identifying spelling and other mistakes) and for mobilization self-correction and editing procedures.

Additionally, to the students involved in this study, it was unanimous that the use of an instrument such as CAR facilitates text revision and rewriting.

Keywords: Learning and Teaching of Writing (procedures and practices); Errors: typologies and didactic purposes; Revision; Correction, revision and refinement Writing Code; Strategies for facilitating the writing procedure.

Abreviaturas e Siglas

cap(s).	capítulo(s)
cf.	conforme
ed.	edição
p./pp.	página/s
Vol.	Volume
CAR	Código de Apoio à Revisão
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CEF	Curso de Educação e Formação
CET	Curso de Especialização Tecnológica
DT	Dicionário Terminológico
EA	Erro de Acentuação
EE	Erro(s) de Escrita
EFA	Educação e Formação de Adultos
EO	Erro de Ortografia/Ortográfico
EOPAVO	Erros Ortográficos, de Pontuação, Acentuação, Vocabulares, Outros
EP	Erro de Pontuação
EV/EL	Erro Vocabular/Erro Lexical
ES	Erro de Sintaxe
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
GIP	Guião de Implementação do Programa
LP	Língua Portuguesa
MC	Metas Curriculares
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NWP	National Writing Project
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
PARTE I APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
Capítulo 1 Projeto de investigação – Apresentação do estudo.....	1
1. Introdução.....	1
1.1. Tema ou domínio da investigação	1
1.2. Motivações	1
1.3. Pergunta de partida	7
1.4. Hipóteses	7
1.5. Objetivos.....	9
1.6. Desenho metodológico da pesquisa.....	10
1.7. Estrutura da dissertação	11
Capítulo 2 Ensino e aprendizagem da escrita.....	17
1. Introdução.....	17
2. Diferenças entre fala e escrita (linguagem oral e escrita).....	20
3. Funcionalidade, poder e importância da escrita e do seu desenvolvimento.....	25
4. Processo de escrita – modelos e práticas	27
4.1. Modelos processuais de escrita.....	27
4.2. Práticas do ensino da escrita.....	38
5. Escrita - Revisão, correção e reformulação	43
6. Síntese.....	51
Capítulo 3 O Erro (ortográfico e outros) – Revisão bibliográfica.....	55
1. Introdução/Etimologias	55
2. Perspetivas	57
2.1. Erro: conceito/conceção	64
3. Causas.....	65
4. Tipologias (EO e EE)	68
5. Síntese.....	72

PARTE II INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	75
Capítulo 4 Metodologia do estudo	77
1. Introdução.....	77
2. Pergunta de partida.....	77
3. Hipóteses	77
4. Objetivos	78
5. Principais coordenadas do percurso de pesquisa.....	79
6. Técnicas de recolha de informação mobilizadas.....	82
7. Considerações finais.....	89
Capítulo 5 Análise e discussão dos resultados - Inquéritos por questionário e entrevistas	91
1. Introdução.....	91
2. Apresentação e análise dos resultados - Inquéritos por questionário – Professores	91
2.1. Definição e caracterização da amostra	91
2.2. Posicionamento geral acerca do ensino da escrita e prática quotidiana em contexto de sala de aula.....	95
2.3. Utilização sistemática de um código de correção: prática e perspetiva	105
3. Apresentação e análise dos resultados - Inquéritos por questionário - Alunos...	113
3.1. Definição e caracterização da amostra	113
3.2. Aprendizagem da escrita – Atitudes e práticas	115
3.3. Perceções e práticas de revisão e aperfeiçoamento	121
3.4. Utilização de um código de apoio à revisão textual, do tipo P/O/S... ..	126
4. Síntese	132
Capítulo 6 Análise do <i>corpus</i> , tipologia dos erros e aplicação de um código – CAR135	
1. Introdução.....	135
2. Corpus 1	138
2.1. A amostra – Considerações gerais	138
3. Corpus 2	141
3.1. A amostra - Considerações gerais	141
3.2. Tipologia EE adotada e análise do corpus 2	142
3.2.1. EE - Tipologias e ocorrências por nível de ensino.....	143

3.3. Síntese (da análise do corpus)	160
4. Proposta de estratégia de ensino e aprendizagem da escrita – EOPAVO(S)!* & CAR.....	163
4.1. CAR – Código de Apoio à Revisão – Evidências	164
5. Síntese.....	174
Capítulo 7 Atividade experimental - Utilização de um código de apoio à revisão (CAR) – Apresentação e análise dos resultados.....	175
1. Introdução.....	175
2. Descrição do CAR e metodologia de implementação.....	175
3. Apresentação e análise de alguns dos principais resultados da atividade experimental realizada junto de Alunos do Ensino Básico	183
3.1. Enquadramento metodológico.....	183
3.2. Apresentação e discussão dos principais resultados da atividade	188
3.2.1. Plano pré-experimental.....	188
3.2.2. Plano quase-experimental.....	192
4. Síntese.....	201
CONCLUSÕES	203
APÊNDICES.....	221
Apêndice A – Questionário aplicado aos Professores.....	223
Apêndice B – Questionário aplicado aos Alunos.....	227
Apêndice C – Guiões das Entrevistas	229
Apêndice D – Grelha com perfis dos Entrevistados	233
Apêndice E – Tabela explicativa do CAR	235
Apêndice F – Diapositivos apresentados durante o Procedimento Experimental.....	237
Apêndice G – Ficha aplicada durante o Procedimento Experimental – 5.º e 6.º anos	241
Apêndice H – Ficha aplicada durante o Procedimento Experimental – 8.º ano.....	243
ANEXOS	245
Anexo 1 – <i>Outputs</i> obtidos no SPSS e Gráficos produzidos em Excel.....	247
Anexo 2 – Respostas à pergunta 19.1 do Questionário aplicado aos Professores.....	247
Anexo 3 – Texto integral das Entrevistas	247
Referências bibliográficas.....	249

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Diferenças entre fala e escrita do ponto de vista da evolução, ontogénese, materialidade e funcionalidade	21
Quadro 2. Contrastes nas atitudes dos professores face ao ato de escrever: orientação no produto vs orientação no processo.....	59
Quadro 3. Atitudes de Odile e Jean Veslin face ao erro	61
Quadro 4. Conceitos de falta e erro nas perspetivas mecanicista e cognitivista	64
Quadro 5. Que fazer com o erro?	67
Quadro 6. Síntese de caracterização sociográfica da amostra	94
Quadro 7. Posicionamento dos docentes face à abrangência, no contexto escolar, do trabalho de promoção da competência da escrita	96
Quadro 8. Fatores que pesam na prática de ensino da escrita dos docentes inquiridos.....	99
Quadro 9. Fatores considerados capazes de qualificar a prática de ensino da escrita por parte dos docentes inquiridos	100
Quadro 10. Modalidades de promoção da competência de escrita comumente mobilizadas em sala de aula	101
Quadro 11. Práticas de revisão dos registos escritos dos alunos realizadas em contexto letivo	103
Quadro 12. Dificuldades ao nível da competência da escrita mais frequentes e aspetos da competência da escrita considerados mais importantes, de acordo com os docentes	105
Quadro 13. Utilização de um código de correção pelos docentes inquiridos, segundo a experiência profissional (em anos de serviço) e o nível de ensino lecionado	107
Quadro 14. Vantagens da utilização sistemática de um código de correção, de acordo com os docentes inquiridos	109
Quadro 15. Composição da amostra segundo os subconjuntos amostrais	114
Quadro 16. Composição da amostra segundo o nível de classificação a Língua Portuguesa - Ensino Básico	115
Quadro 17. Composição da amostra segundo o nível de classificação a Português - Ensino Secundário	115
Quadro 18. Atitudes/práticas dos alunos e dos professores face às produções escritas	118
Quadro 19. Atuação dos inquiridos professores face ao erro ortográfico	119

Quadro 20. Atuação dos professores de Língua Portuguesa/do 1.º Ciclo do Ensino Básico face ao erro ortográfico	120
Quadro 21. Práticas de reescrita	120
Quadro 22. Implementação de oficinas de escrita.....	121
Quadro 23. Revisão cooperada.....	122
Quadro 24. Leitura em voz alta.....	122
Quadro 25. Registo escrito de dificuldades.....	123
Quadro 26. Recursos de apoio à revisão	123
Quadro 27. Perceção dos inquiridos sobre a competência da revisão.....	124
Quadro 28. Verificação do código de correção e aperfeiçoamento	127
Quadro 29. Opinião sobre a utilização de um código de apoio à revisão textual (P/O/S/...)	127
Quadro 30. Descrição do <i>corpus 2</i>	142
Quadro 31. Número de ocorrências EE – 7.º ano (Testes 1 e 2 – 3.º período 2009/10) ...	143
Quadro 32. Número de ocorrências EE – 8.º ano (Testes 1 e 2 – 3.º período 2009/10) ...	143
Quadro 33. Número de ocorrências EE – 9.º ano (Testes 1 e 2 – 3.º período 2009/10) ...	143
Quadro 34. Número de ocorrências EE – 11.º ano (Teste 2 – 3.º período 2009/10).....	144
Quadro 35. Resumo de ocorrências EE.....	144
Quadro 36. % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 7.º ano - <i>corpus 2</i>	173
Quadro 37. % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 8.º ano - <i>corpus 2</i>	173
Quadro 38. % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 9.º ano - <i>corpus 2</i>	173
Quadro 39. Evolução % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 7.º, 8.º e 9.º anos - <i>corpus 2</i>	173
Quadro 40. Resultados dos testes realizados para concretização do plano pré-experimental (turma do 5.º ano).....	189
Quadro 41. Resultados dos testes realizados para concretização do plano pré-experimental (turma do 8.º ano).....	190
Quadro 42. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 6.º ano – GRUPO EXPERIMENTAL).....	193
Quadro 43. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 8.º ano – GRUPO EXPERIMENTAL).....	194

Quadro 44. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 6.º ano – GRUPO DE CONTROLO).....	196
Quadro 45. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 8.º ano – GRUPO DE CONTROLO).....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição dos docentes inquiridos por níveis/modalidade de ensino (%)	92
Figura 2. Distribuição dos docentes inquiridos por grupo etário	93
Figura 3. Distribuição dos docentes inquiridos por escalão de tempo de serviço.....	93
Figura 4. Prática de revisão dos textos/trabalhos escritos dos alunos em contexto de aula (%).....	102
Figura 5. Utilização de estratégias de ensino das diferentes fases do processo de escrita (%)	106
Figura 6. Utilização de um código de correção pelos docentes inquiridos (%)	106
Figura 7. Perspetiva acerca da generalização de um código de correção aos diversos níveis e tipos de ensino (%)	108
Figura 8. Composição da amostra segundo o sexo dos inquiridos.....	114
Figura 9. Composição da amostra segundo o grupo etário dos inquiridos	114
Figura 10. Atitudes face ao ato da escrita	116
Figura 11. Atitudes face à escrita, no Ensino Básico e Secundário	117
Figura 12. Significado e utilidade da Revisão para os alunos do 5.º ano.....	125
Figura 13. Significado e utilidade da Revisão para os alunos do 8.º ano.....	125
Figura 14. Significado e utilidade da Revisão para os alunos do 11.º ano.....	126
Figura 15. Representações sobre o ensino da escrita para os alunos do 5.º ano	128
Figura 16. Representações sobre o ensino da escrita para os alunos do 8.º ano	129
Figura 17. Representações sobre o ensino da escrita para os alunos do 11.º ano	129
Figura 18. Gráfico geral de ocorrências	145
Figura 19. Exemplo 1 - Escrita criativa – Versões 1 e 2.....	166
Figura 20. Exemplo 2 - Carta de estágio	167
Figura 21. Exemplo 3 - Grelha de registos preenchida – Caça ao erro.....	168
Figura 22. Exemplo 4 – Grelha de registos – Caça ao erro.....	169
Figura 23. Exemplo 5 - Grelha de registos – Enriquecimento vocabular	169
Figura 24. Exemplo 6 - Relatório de ida ao teatro (12.º ano).....	170
Figura 25. Exemplo 7 - Reconto escrito da história do Gato das Botas.....	171
Figura 26. Exemplo 8 – Texto de opinião.....	172
Figura 27. Trabalho de revisão com ferramentas de registo de alterações (12.º ano).....	182

Figura 28. A a F - Evolução dos resultados entre os dois testes, nos Grupos Experimentais (com CAR) e nos Grupos de Controlo (sem CAR), considerando a categoria respeitante aos resultados ótimos em cada tipo de erro (plano quase-experimental, turmas do 6.º ano).....	198
Figura 29. A a G - Evolução dos resultados entre os dois testes, nos Grupos Experimentais (com CAR) e nos Grupos de Controlo (sem CAR), considerando a categoria respeitante aos resultados ótimos em cada tipo de erro (plano quase-experimental, turmas do 8.º ano).....	199

Epígrafe

Os erros

A confusão a fraude os erros cometidos

A transparência perdida — o grito

Que não conseguiu atravessar o opaco

O limiar e o linear perdidos

Deverá tudo passar a ser passado

Como projecto falhado e abandonado

Como papel que se atira ao cesto

Como abismo fracasso não esperança

Ou poderemos enfrentar e superar

Recomeçar a partir da página em branco

Como escrita de poema obstinado?

Sophia de Mello Breyner Andresen,

in O Nome das Coisas

Eu tenho ainda a esperança de que sim... de que

...poderemos enfrentar e superar

Recomeçar a partir da página em branco ou já escrita...

Escrever. Porque escrevo? Escrevo para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu. Escrevo porque o erro, a degradação e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem. E para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras, gentes e tudo o que vivi e que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. Escrevo para tornar visível o mistério das coisas. Escrevo para ser. Escrevo sem razão.

Vergílio Ferreira, in Pensar

PARTE I
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO
E
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Projeto de investigação – Apresentação do estudo

1. Introdução

1.1. Tema ou domínio da investigação

Ensino e aprendizagem da Escrita – *EOPAVO(S)!** – contributos da utilização de um código de apoio à revisão para o desenvolvimento de competências.

1.2. Motivações

Esta investigação de doutoramento retoma a temática da dissertação de mestrado *Aprendizagem da Língua Portuguesa e a Etiologia do Erro Ortográfico* (Barbosa, 2007), tendo nós agora a intenção de realizar um estudo que contribua para o desenvolvimento de competências de escrita¹, assente ainda nas questões ortográficas, mas ampliado para algumas das dificuldades ao nível da pontuação, acentuação, reportório vocabular², entre outras que emergem e/ou interagem com (d)estas, nomeadamente a construção sintática da frase, a coesão e coerência textuais³, por exemplo.

Este trabalho aborda a escrita como um processo, sujeito a sucessivas e exigentes aprendizagens, recaindo a nossa atenção, essencialmente, na fase de revisão e aperfeiçoamento da escrita e numa estratégia – a utilização de um código de apoio à revisão (aqui designado por CAR), que consideramos promotor da compreensão desta fase do processo, por parte dos alunos/formandos, bem como indiciadora de inúmeras

¹ E ainda que contribua para o desenvolvimento de um programa de promoção de competências de escrita, dentro ou fora da escola, do tipo “centro de linguagem viva”, plano nacional de escrita e/ou de propostas nesse sentido.

² Embora representando duas realidades diferentes, os termos Léxico (conjunto de todas as palavras, ou constituintes morfológicos portadores de significado, possíveis numa língua, incluindo as que deixaram de estar em uso e as novas palavras que se venham a formar) e Vocabulário (conjunto exaustivo de palavras que ocorrem num determinado contexto de uso) são geralmente entendidos como sinónimos, sendo, por isso, a palavra “vocabulário” usada indistintamente, principalmente pelos alunos/formandos. Por essa razão, na construção do código (CAR), e atendendo a este reconhecimento, optou-se, originalmente, pela denominação V para vocabulário (ou EV para erro vocabular/lexical).

³ Importa, desde já, informar que estas categorias (ortografia, acentuação, sintaxe, léxico, etc.) servem também o propósito de testar a eficácia de um código de apoio à revisão da escrita (aqui designado por CAR), uma das razões pelas quais não nos centraremos no tratamento e aprofundamento de todos os subgrupos e/ou grupos de erros, e também por não ser este o propósito deste trabalho inscrito em Ciências da Educação.

vantagens pedagógicas, para alunos e professores, principalmente quando associada ao conhecimento sobre os diferentes tipos de erros e dificuldades de escrita⁴.

O percurso académico e profissional que temos vindo a concretizar torna por demais evidentes a necessidade e importância da promoção da capacidade linguística e a forma como esta se encontra interligada com o tipo de vivência em termos de linguagem dos seres humanos, dentro e fora da escola. Por sua vez, também as leituras que temos vindo a realizar sobre a relevância da aprendizagem e manutenção da linguagem ao longo da vida são disso uma forte evidência.

Como refere Graça Pinto (2010a), no artigo “A linguagem ao longo da vida”:

Pode assim deduzir-se que a forma como se investir nas capacidades linguísticas em fases iniciais da vida terá repercussões condizentes ao longo da existência (ver Snowdon et al. 2000: 34). Ademais, o exercício de actividades de lazer intelectuais também se revela muito significativo – particularmente, em minha opinião, a leitura e a escrita (elaborada) –, por poderem contribuir para a obtenção de níveis de literacia mais elevados por parte de quem as pratica, independentemente das habilitações literárias que detenha (a respeito da importância da leitura ou da literacia, ver: Stern 2002: 455; Helzner et al. 2007; Manly et al. 2005; Howard 2008). (pp.80-81)

Neste artigo, Graça Pinto (2010a) mostra as vantagens cognitivas de um convívio precoce e permanente com actividades de leitura e escrita.

O termo *escrita* (linguagem escrita) surge, também para o nosso trabalho, inscrito numa visão mais global e abrangente, o da literacia que, embora exija que se saiba ler e escrever, se refere mais à “maneira como se cultiva e se põe em exercício as práticas sociais que assentam no uso da escrita” (Soares, 2001, p. 47). Atualmente a sua consideração deve ainda contemplar outras condicionantes, uma vez que

Writing is no longer only about putting pen to paper. Author-teacher William Zinsser reminds us that “the new information age, for all its high-tech gadgetry, is finally writing-based. E-mail, the Internet, and the fax are all forms of writing, and writing is, finally, a craft with its own set of tools, which are words. Like all tools, they have to be used right”. (National Writing Project & Carl Nagin, 2006, p.5)

⁴ Incluem-se aqui todas as dificuldades inerentes ao processo de escrita, nomeadamente os mecanismos de coesão e coerência textuais, a organização de frases, parágrafos e ideias de forma lógica e correta, etc.

Efetivamente, nunca como hoje se escreveu tanto nem se produziu tanto conteúdo, essencialmente devido à generalização da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (Facebook, Twitter, e-mails, blogues, livros digitais e/ou em papel publicados por muitas pessoas, em áreas que vão da culinária, às viagens, romance, aos livros técnicos, etc.), o que não significa dizer que a sociedade em geral e as escolas em particular tenham tido meios e recursos para acompanhar e prever esta disseminação e os seus efeitos.

Apesar da inegável e forte presença da escrita no nosso quotidiano, na vida pessoal, social, empresarial, ... os atropelos às normas que a regulam são uma constante, impedindo, muitas vezes, uma comunicação eficaz.

A sociedade exige do profissional, seja ele professor, inspetor tributário, engenheiro, advogado, investigador, cientista, entre outros, a capacidade de passar para o papel os seus relatórios dos contactos com os pais, a elaboração de atas, relatórios sobre a situação dos contribuintes, resultados de investigação, etc. É preciso, portanto, ter conhecimentos específicos da redação, como, por exemplo, saber utilizar, corretamente, os sinais de pontuação, conhecer as regras de ortografia e acentuação, saber fazer as concordâncias verbal e nominal, as regências verbal e nominal, organizar as frases de forma lógica e correta, dominar mecanismos de coesão e coerência textuais, entre outros.

Escrever significa também comunicar e sabemos que, hoje em dia, nas empresas e instituições, a comunicação se faz, muito mais, através da modalidade escrita do que da oral.

Deste modo, parece-nos, pois, importante que programas de promoção da literacia, para adolescentes, jovens e ao longo da vida, incluam elementos que fomentem a sua competência de escrita bem como a forma como a percebem, se envolvem nas atividades concernentes e como a utilizam, dentro e fora da escola. cremos ser determinante a exposição, o acesso e o envolvimento, de todos nós, em múltiplas e diversificadas tarefas de escrita, numa preocupação conjunta da Escola e dos seus interlocutores, mas também de toda a sociedade, nos diferentes contextos sociais e culturais, no sentido de se promover o sucesso académico, profissional e pessoal. Escrever faz parte do quotidiano de todos os indivíduos, presença que advém da sua função comunicativa, *representativa ou ideacional e epistémica* (Miras, 2000; Santana, 2007), funções que “interagem na utilização da escrita como prática social, mediada pelo

conhecimento, sempre num movimento do inter para o intra-subjetivo” (Vigotsky, 1978/1988, citado por Santana, 2007, p. 17).

As nossas percepções sobre a necessidade de se refletir e investigar sobre o ensino e a aprendizagem da escrita encontram eco em inúmeras vozes, dentro e fora da escola. No livro de atas resultante da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2008) várias são as observações e recomendações nesse sentido. Neste livro pode ler-se, por exemplo, que um bom domínio da escrita envolve o planeamento e o uso controlado de diversas estratégias (Costa, 2008, p.159), algo que não tem sido efetuado, como também evidenciou o nosso trabalho de mestrado (Barbosa, 2007).

Se considerarmos ainda que alguns estudos desse volume apresentam a competência de escrita como a “menos treinada” na Escola (Prista, 2008, p. 228) e fora dela (Barbosa, 2007), urge pensar numa mudança.

Contudo, diferente orientação tem vindo a prevalecer nos documentos orientadores do ensino da Língua Portuguesa (LP)/Português em vigor nos últimos vinte anos (ME, 1991a; ME, 1991b; ME, 1997; ME, 2001, 2002; ME, 2001; ME, 2009), uma vez que estes apresentam pressupostos teóricos suportados por abordagens cognitivas do processo de escrita, isto é, onde a escrita é entendida como “processo”, implicando o treino de práticas de planificação, o cuidado com a contextualização das tarefas de escrita, que devem ser enquadradas em “projetos com sentido”⁵, e a importância atribuída à revisão, reescrita e difusão dos textos.

O Novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entende a escrita como

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto). (ME, 2009, p.16)

De forma clara, estes “processos complexos” e procedimentos são evidenciados, neste programa, bem como no guião de implementação do mesmo (Niza, Segura & Mota,

⁵ Assinale-se a influência, nos novos Programas de Português (ME, 2009), da proposta decorrente da investigação-ação de Jolibert (coord.) (1988), segundo a qual a escrita deve ser contextualizada em projetos das turmas, recebendo um acompanhamento didático que atende a todas as fases do processo.

2011), para a escrita, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e também nas Metas Curriculares (MC)⁶.

Porém, e reiterando o atrás exposto, de que não parece haver uma correspondência entre orientações e práticas, lembramos que o nosso trabalho, de 2007, também demonstrou que a importância socialmente conferida ao erro ortográfico não encontra ainda plena correspondência naquela que lhe é conferida em contexto escolar; assinalou a ideia de que nem sempre há, por parte dos professores, uma verdadeira renovação da sua atuação e a mobilização de estratégias inovadoras de utilização pedagógica do erro ortográfico. Por isso e para conhecer o que acontece relativamente a outros erros e dificuldades de escrita, partimos para a análise de um alargado *corpus* de registos escritos, provenientes de diferentes níveis e tipos de ensino⁷, inventariamos e classificamos os erros de escrita (EE) aí encontrados, tentamos perceber frequência e características, bem como a forma como são tratados em diferentes contextos de educação/formação.

O nosso intuito é, e tal como aconteceu no nosso estudo de 2007, apenas a propósito de algumas tipologias de erros ortográficos (EO), rentabilizar a informação obtida através do nosso trabalho em prol do desenvolvimento de aptidões de escrita. Pensando, por um lado, na possibilidade de perceber como as dificuldades de expressão escrita são encaradas e, por outro, na promoção desta competência, e atendendo ao percurso que tínhamos vindo a fazer, centralizamos agora a nossa atenção no que é feito pela Escola, pelos alunos e

⁶ O Ministério da Educação e Ciência (MEC) divulgou, a 3 de agosto de 2012, a versão final das Metas Curriculares (MC) do Ensino Básico das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias da Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Nessa divulgação refere o MEC sobre as MC: “Estes documentos representam um meio privilegiado e fundamental de apoio à planificação e organização do ensino, constituindo uma ajuda para o professor na escolha das estratégias a seguir.

Conjuntamente com os atuais programas e orientações curriculares, as metas hoje divulgadas constituem-se como referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, sendo documentos normativos de progressiva utilização obrigatória. No próximo ano letivo são fortemente recomendadas.

Além de constituírem uma referência e um auxiliar das escolas e dos professores na organização das aulas e avaliações, constituem modelo com especial relevância para o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) na elaboração das diferentes Provas Nacionais. As metas serão ainda um apoio para os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos.

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. (...)

Foi assim alcançado o objetivo do Ministério da Educação e Ciência de concluir as Metas Curriculares antes do arranque do ano letivo 2012/2013. Esta medida é de extrema importância e, conjugada com a Revisão da Estrutura Curricular, decisiva para o futuro da Educação”. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-eciencia/mantenha-se-atualizado/20120803-metas-curriculares-eb.aspx>, acedido a 3 agosto 2012.

⁷ Ensinos Básico, Secundário, público, privado e percursos educativos alternativos como Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Especialização Tecnológica (CET), Cursos de Aprendizagem em Alternância, Educação e Formação de Adultos (EFA) e formação em empresas.

professores de LP/Português e por nós, enquanto professora/formadora, depois que os registos escritos são produzidos, isto é, na fase da revisão e aperfeiçoamento dos mesmos.

Atentamos, portanto, numa fase que, pela sua exigência cognitiva, se revela tanto complexa quanto necessária e para a qual os escreventes nem sempre estão preparados. Para Maria Luísa Pereira (2000, p.157), apenas os alunos com grande “capacidade metadiscursiva e metalinguística” conseguem rever e aperfeiçoar o seu próprio texto; os restantes

difícilmente pensam, por exemplo, que pode haver muitas maneiras de escrever o mesmo conteúdo. Sozinhos em casa perante a tarefa, e de acordo com a sua representação mais comum de correcção . . . mudam aqui ou ali uma ou outra falha (ortográfica, eventualmente morfossintáctica), passam a limpo, procedendo, deste modo, a uma modificação espontânea e aleatória do texto escrito. (Pereira, 2000, p.157)

Retomando a primeira linha da citação anterior “difícilmente pensam, por exemplo, que pode haver muitas maneiras de escrever o mesmo conteúdo.”, assinalamos uma boa proposta para treinar: pedir aos alunos para (re)escreverem algo, mesmo que bem escrito e/ou estruturado, de forma diferente e que é também impulsionada a partir da utilização do código de apoio à revisão (CAR), isto é, o código permite não só propor correções, mas também alargar possibilidades vocabulares, expandir o grupo nominal/verbal, sugerir sinónimos, construções sintáticas diferentes – como por exemplo alterar uma construção ativa para a passiva, estimulando-se assim outros conhecimentos.

Estas duas ideias, a primeira de que as alterações levadas a cabo pelos alunos são, geralmente, muito superficiais e, portanto, nada eficazes e a segunda de que esta fase não merece ainda a devida atenção por parte de alguns professores de LP/Português aparece inscrita nas leituras por nós efetuadas (Albuquerque, 2001; Barbeiro, 1999 e 2003; Carvalho, 1999; González, 2005; Niza et al., 2011; Pereira, 2000; ME, 2009; Santana, 2007) e, também por estas razões, alguns autores propõem a implementação de estratégias⁸ de facilitação processual, principalmente durante o processo de revisão e aperfeiçoamento textuais (Barbeiro, 2003; Campos, 2005; ME, 2009; Niza et al., 2011; Graham, MacArthur

⁸ É também seguindo este princípio que usamos o código como estratégia de facilitação processual. As estratégias mais frequentemente apontadas na literatura, pela sua comprovada eficácia durante a fase de revisão, serão apresentadas no Capítulo 2, ponto 5.

& Fitzgerald, 2007; Harmer, 2004; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2008; NWP & Carl Nagin, 2006; Pereira, 2002; Santana, 2007; e.o.).

1.3. Pergunta de partida

Tendo em conta o que até agora se disse, a problemática de investigação, isto é, a **pergunta de partida** que norteou o processo de elaboração do presente trabalho é a seguinte: De que forma o conhecimento sobre tipos de erros e a utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão podem contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita?

1.4. Hipóteses

Tendo em conta a revisão da literatura e a nossa prática, e no sentido de encontrar respostas para a pergunta de partida, avançamos com as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1) - o tratamento e análise de um *corpus* de registos escritos e a correção e revisão classificatórias⁹ possibilitam ao professor o reconhecimento das áreas problemáticas da escrita e a adequação de estratégias;

Hipótese 2 (H2) - a correção e revisão classificatórias facilitam aos alunos a identificação do tipo de erros e conduzem à sua superação;

Hipótese 3 (H3) - a utilização (sistemática) de um CAR permite o aperfeiçoamento da escrita, designadamente ao:

Hipótese 3a (H3a) - constituir um instrumento de facilitação processual durante a fase de revisão;

Hipótese 3b (H3b) - proporcionar maior autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição;

Hipótese 3c (H3c) - propiciar a constituição de uma base de apoio à elaboração, por parte dos docentes, de formas diferenciadas de avaliação e intervenção pedagógica neste domínio.

⁹ Entendemos por correção/revisão classificatória - identificar o erro, explicar em que consiste - neste caso através de um código - em vez de o corrigir ou substituir pela palavra, expressão, ideia,... corretas e devolver ao aluno para lhe oferecer a oportunidade de ele próprio refletir sobre o problema, corrigir, rever e/ou aperfeiçoar (tentando ainda, desta forma, ativar mecanismos de resolução de problemas que o ato de escrever oferece).

Na parte empírica deste trabalho, pretendemos confirmar ou infirmar as hipóteses atrás elencadas. No entanto, e na impossibilidade de, no âmbito deste doutoramento, testarmos e apresentarmos a eficácia de um código de apoio à revisão, em todas as componentes que integram a competência escrita, selecionamos, para análise e reflexão, alguns tipos de erros e/ou dificuldades na escrita em LP/Português e que correspondem também àqueles que elucidarão sobre o funcionamento, receção e reações à utilização do código de apoio à revisão (CAR) por nós utilizado e testado¹⁰, nomeadamente: Ortografia (O); Pontuação (P); Acentuação (A); Vocabulário (V); Outras reflexões emergentes das categorias atrás apontadas e/ou dos resultados deste trabalho, nomeadamente reflexões sobre a construção sintática (S) da frase, mecanismos de coesão e coerência textuais¹¹.

Recorrendo à definição do PPEB (ME, 2009) sobre escrita, anteriormente apresentada¹², é nossa intenção atentar, essencialmente, na fase de *revisão, correção e reformulação do texto*, através da aplicação de um código de apoio ao aperfeiçoamento da escrita, visando a promoção desta competência¹³.

É igualmente nosso intuito ajudar a criar condições para o desenvolvimento de um programa de promoção de competências de escrita, dentro ou fora da escola, do tipo “centro de linguagem viva”, plano nacional de escrita e/ou apresentar propostas nesse sentido, passível de ser utilizado na formação contínua de professores e em diferentes contextos de educação e formação.

O momento para avançar com este projeto parece-nos muito adequado, na medida em que muito se discutem, na Escola, no Ministério da Educação, currículo, programas, qualificação dos docentes e dos métodos e instrumentos de trabalho utilizados.

¹⁰ Testado em diferentes níveis de ensino, durante a realização deste trabalho – ver análise das experiências com o código, no Capítulo 7.

¹¹ EOPAVO(S)!* - Acrónimo para *Erros Ortográficos, de Pontuação, Acentuação, Vocabulares, Outros como Sintaxe*, ainda alusão a *elementos paralinguísticos(!*)* que fazem parte do código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita (CAR), que aqui apresentamos.

¹² O Novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) define a escrita como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (ME, 2009, p.16).

¹³ O PPEB entende por competência “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (ME, 2009, p.15).

1.5. *Objetivos*

Em consequência, os **objetivos** desta investigação são:

1. analisar um corpus de registos escritos¹⁴, de diferentes níveis e tipos de ensino, elencar e classificar os erros de escrita (EE) mais frequentes;
2. averiguar se o tratamento e análise de um corpus de registos escritos e a correção e revisão classificatórias possibilitam ao professor o reconhecimento das áreas problemáticas da escrita e a adequação de estratégias;
3. verificar se a correção e revisão classificatórias facilitam aos alunos a identificação do tipo de erros e conduzem à sua superação;
4. identificar atitudes e práticas dos docentes/formadores de LP/Português e dos alunos face aos EO e EE, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento;
5. testar a receção, reação e eficácia da utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão (CAR) para o aperfeiçoamento da escrita, avaliando o seu papel:
 - 5.1. como estratégia de facilitação processual, durante a fase de revisão;
 - 5.2. na promoção da autonomia na revisão textual;
 - 5.3. na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição;
 - 5.4. na constituição de um base de apoio à elaboração, por parte dos professores, de formas diferenciadas de avaliação e intervenção;
6. materializar, numa fase posterior ao estudo, os contributos das nossas investigações (2007 e 2012) através da construção de um protótipo de um programa de promoção de competências de escrita, em suporte informático/Web e/ou, ainda no âmbito deste trabalho, de pequenos manuais para elucidar alunos, encarregados de educação, professores, outros agentes educativos sobre tipologias de erros e dificuldades de escrita bem como sobre a utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento (manual + CD/DVD ou blogue com materiais).

¹⁴ Este *corpus* contempla trabalhos de diferentes géneros, níveis e tipos de ensino, como apresentaremos e explicitaremos adiante neste trabalho.

1.6. Desenho metodológico da pesquisa

Tendo em conta os objetivos desta investigação e as hipóteses de trabalho elencadas, utilizamos uma metodologia mista, isto é, foi elaborada uma estratégia metodológica baseada numa articulação entre técnicas quantitativas (dois inquéritos, um a professores e outro a alunos) e qualitativas (análise de um *corpus* de registos escritos, seis entrevistas, observação direta, registos num diário de bordo,...) de recolha de dados, às quais se adicionaram ainda modalidades de inquirição de tipo experimental (exercícios de revisão e aperfeiçoamento de dois textos com e sem o suporte de um código de apoio).

No Capítulo 4, teremos então a possibilidade de discutir, recorrendo a alguma literatura publicada sobre o assunto, as oportunidades, desafios e riscos associados à utilização de uma metodologia “mista”. Nesse local, aproveitaremos também para tecer algumas considerações de ordem epistemológica sobre o alcance científico dos resultados de um estudo como o que está na base da presente dissertação de doutoramento. O capítulo em causa será também o lugar indicado para descrever de forma mais desenvolvida as opções metodológicas tomadas, as técnicas de recolha de dados seleccionadas e, bem assim, as modalidades de constituição de amostras e de tratamento de informação mobilizadas. Adicionalmente, nos Capítulos 5, 6 e 7, e a acompanhar cada apresentação e análise dos resultados dos elementos empíricos utilizados nesta investigação, serão pormenorizados outros procedimentos e dadas outras informações, por nos parecer que uma organização deste tipo facilita e consolida a sua leitura e interpretação.

A combinação destas diferentes modalidades de acesso à informação empírica, que atestam o carácter “misto” da abordagem metodológica adotada no quadro da investigação a que esta dissertação de doutoramento se reporta, permitiu, estamos em crer, a obtenção de elementos de trabalho dotados de grande diversidade e riqueza, facto que seria certamente dificultado se se tivesse optado por seguir apenas uma destas vias de acesso à realidade. Convém, ainda assim, sublinhar, a propósito destas opções, que a estratégia metodológica seguida não o foi porque se quis fazer revestir a investigação realizada de grande complexidade e sofisticação técnica, mas tão-só porque a própria complexidade do fenómeno em estudo e a multiplicidade de agentes sociais nele implicados (especialistas, professores, alunos de diferentes níveis de ensino) suscitaram a adoção de uma estratégia metodológica também ela múltipla e plural.

1.7. Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em duas partes, a primeira relativa à apresentação do estudo e ao enquadramento teórico, subdividida em três capítulos, e a segunda, em continuidade, referente à investigação empírica, em quatro capítulos, seguidos das conclusões gerais, discussão das hipóteses e objetivos, passando pelas limitações e perspectivas futuras de investigação. Finaliza com um conjunto de Apêndices e Anexos (em CD), considerados essenciais para a compreensão deste trabalho e as referências bibliográficas.

Assim, depois de, no Capítulo 1, termos feito uma apresentação do estudo; no Capítulo 2, convocamos para este trabalho os quadros teóricos de diversas disciplinas no âmbito das Ciências da Linguagem¹⁵ e das Ciências da Educação, entre outras, para um entendimento conjunto e renovado do aperfeiçoamento da competência de comunicação oral e escrita dos nossos alunos/formandos.

Efetivamente, a literatura sobre desenvolvimento da escrita, construída nas últimas décadas, é extensa e corresponde a áreas de investigação muito diferentes, como a linguística, a psicologia, a psicolinguística, as didáticas, a sociologia, a etnografia, história, antropologia, entre outras.

Para Grabe e Kaplan (1996), os estudos sobre escrita podem reunir-se, enquanto objeto de pesquisa, e relativamente à sua incidência, em três campos distintos: (i) os contextos de produção, (ii) os processos mentais ativados durante a atividade de escrita e (iii) as características (formais) dos textos, que condicionam o processo de escrita.

Hyland (2002) organiza as diferentes abordagens de investigação sobre escrita distinguindo: (i) textos (as propriedades textuais que podem condicionar o desenvolvimento da competência de escrita), (ii) escritores (os aspetos psicolinguísticos que os sujeitos ativam durante a tarefa de escrita) e (iii) leitores (as condições sociais, como a consciência do público ou a adequação de formatos textuais a contextos, que afetam as condições de produção escrita).

Também a nossa investigação tem por base esta organização orientadora, revista e adaptada para a consecução dos objetivos do nosso estudo e, nesse sentido, nortearmos a nossa abordagem para o desenvolvimento da compreensão sobre os processos cognitivos e

¹⁵ Contributos que passam pela psicologia da linguagem, cognitiva, do desenvolvimento; pelas neurociências; etc.

sociais¹⁶ envolvidos na escrita, dos aspetos psicolinguísticos que definem o escritor/escrevente e da interação deste com o texto, essencialmente durante a fase de revisão e aperfeiçoamento, contemplando, principalmente, uma reflexão sobre a manutenção e desenvolvimento da escrita, ao longo da vida¹⁷. Seguiremos na linha dos autores que chamam a atenção para o esforço cognitivo que o ato de escrever exige (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Costa, 1996; Figueiredo, 1994; Fonseca, 1994; Santana, 2007) e para o cuidado que, por esse motivo, deve merecer o ensino e aprendizagem da escrita.

Relativamente à competência de Escrita, passaremos em revista, no Capítulo 2, ponto 4, o desenvolvimento das pesquisas sobre escrita, nas últimas décadas, nomeadamente sobre as pesquisas em linguística textual, psicologia cognitiva e em psicolinguística, das quais resultaram diversas propostas de modelos processuais de escrita (como os de Hayes & Flower, Scardamalia & Bereiter, entre outros.), que evidenciam os processos mentais que a atividade de escrita mobiliza, por representarem uma viragem nas recomendações sobre práticas de ensino e aprendizagem da escrita, mas também porque subjazem, há já algum tempo, à elaboração dos programas nacionais das disciplinas de LP/Português (por exemplo, ME, 1991).

Do ponto de vista da didática da escrita, tanto na fase de diagnóstico como na fase de intervenção, foram tidas em consideração orientações que decorrem de um entendimento da escrita não como uma atividade linear e centrada no produto, mas como um processo interativo, com especificidades em cada uma das fases ativadas (Hayes & Flower, 1980). Defendemos, portanto uma *experimentação guiada* pelo professor, proporcionando *estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos alunos, lhes permitam escrever com êxito* (Niza et al., 2011, p. 21). A nossa atenção recai, como dissemos, também sobre uma conceção de escrita entendida como um processo complexo (não apenas no produto final) que exige treino e muita dedicação por parte de quem ensina e de quem aprende ou pretende aperfeiçoá-la.

¹⁶ Isto é, as condições sociais e escolares que influenciam o desenvolvimento da escrita. A par desta linha de análise, encontram-se os estudos que abordam o desenvolvimento da literacia de escrita, descrevendo contextos sociais de produção escrita ou analisando a qualidade das experiências de aprendizagem de escrita enquanto processo social.

¹⁷ Por essa razão, por não incidir(mos) prioritariamente sobre a aquisição da escrita nos estádios iniciais, não cabe aprofundar, no que diz respeito aos contextos de produção, uma revisão da literatura sobre, por exemplo, a importância da intervenção precoce como forma de promoção da competência de escrita, dos efeitos da implementação de determinadas estratégias conducentes à aquisição da linguagem escrita, igualmente por questões de economia de texto e de opções e delimitação do campo de estudo. Nesta linha, destacam-se, por exemplo, os reconhecidos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986).

Uma investigação sobre escrita, que adota a análise de conteúdo de registos escritos como um dos elementos centrais da parte empírica da mesma, não poderia deixar de contemplar a genética textual, isto é, os textos e as suas propriedades, que também podem condicionar o desenvolvimento da escrita e que são, em última (diríamos, que para algumas pessoas/professores, ainda em primeira) análise, a evidência de uma escrita competente.

Relativamente ao erro ortográfico (EO) e a outros erros de escrita (EE), o quadro ou enfoque teórico que usaremos para “ler” o tema será o dos autores e perspetivas que referem e acentuam os erros como fazendo parte da aprendizagem, percebendo, no entanto, os contornos que eles assumem e retirando as devidas conclusões, mesmo as negativas, que daí advierem. Focaremos os erros na escrita (ortográfico e outros) vistos, portanto, como um fenómeno que obriga à passagem obrigatória para o saber, logo, tidos como um meio de aceder e integrar novos conhecimentos (também para os professores).

O enfoque didático dos erros consiste na sua consideração construtiva e inclusivamente criativa, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, e para esclarecer o que denominamos por outros erros de escrita (EE), e tal como fizemos a propósito do erro ortográfico (EO) (Barbosa, 2007), apresentamos, no corpo desta investigação, no Capítulo 3, as inúmeras possibilidades de categorizar o erro, para vários autores, mas, uma vez mais, para o nosso estudo, houve a opção de construir um novo modelo de classificação tendo por base os existentes, em alguns documentos de referência que aparecem em Álvaro Gomes (2006), Cármen Pleyan (1971), Celso Cunha e Lindley Cintra (1994); Corder (1974), D’Silvas Filho (2000), Edge (1989), Elsa Santos e D’Silvas Filho (2011), Rio-Torto (1998), Graça Pinto (1994, 1997), Graciela Vásquez (1992), Maite Ruiz (2009), entre outros, mas também as produções e os documentos obtidos no decurso da nossa atividade letiva/formativa e deste trabalho.

Uma nota final para referir que acreditamos ser indispensável conhecer bem os alunos/formandos para os quais planificamos as nossas aulas/sessões de formação¹⁸, efetuando um diagnóstico que permita detetar as fragilidades e habilidades dos escreventes, de forma a sermos mais eficazes no trabalho que realizamos (Campos, 2005; Duarte, 2005, e. o.). Segundo Isabel Margarida Duarte (2005, p.53) “Uma verdadeira intervenção que se queira rentável requer a análise pormenorizada dos textos dos alunos e o diagnóstico das

¹⁸ Ideia já por nós defendida e justificada aquando da realização do trabalho de mestrado, em 2007.

suas dificuldades e erros, bem como das competências que já possuem”. E acrescenta a autora que este trabalho só será vantajoso “se o professor fizer uma selecção dos erros cometidos com maior frequência e for trabalhando, separadamente, saberes, microcompetências específicas” (*idem*, p.52).

Como referimos, no ponto 1.2 deste capítulo, vários autores recomendam a implementação de estratégias de facilitação processual, de forma a ajudar os escreventes durante as atividades de expressão escrita, especialmente durante o processo de revisão (Azevedo, 2000; Barbeiro, 2003; Campos, 2005; Carvalho, 1999; Pereira, 2002). É, pois, com este intuito que utilizamos, entre outras estratégias, um código¹⁹ de apoio à revisão/aperfeiçoamento da expressão escrita, que consideramos ter fortes potencialidades pedagógicas, uma vez que contribui, em nosso entender, para a participação mais ativa e responsável dos escreventes, sendo, por isso, promotor de confiança e consciência no ato de escrever, de um maior espírito analítico, crítico e reflexivo e consequentemente de um crescente domínio e automatização de mecanismos envolvidos no processo de (re)escrita.

No Capítulo 4, referimo-nos de forma mais detalhada à metodologia do estudo, às opções tomadas e às técnicas de recolha de informação mobilizadas.

O Capítulo 5 é dedicado à apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário realizados a professores e alunos e onde se incluem ainda excertos das entrevistas realizadas junto de informadores privilegiados no âmbito das temáticas em estudo.

No Capítulo 6, demonstraremos o resultado da análise do *corpus*, tipologias e ocorrência de erros e elucidaremos sobre a nossa proposta de estratégia de ensino e aprendizagem da escrita - EOPAVO(S)!* & CAR.

Por fim, no Capítulo 7 descrevemos a metodologia de implementação do CAR e apresentamos e analisamos os resultados do procedimento experimental, nas fases pré- e quase-experimental, destinado a testar a reacção, receção e eficácia de um código de apoio à revisão e ao aperfeiçoamento da escrita – CAR.

¹⁹ Não encontramos referências bibliográficas sobre a utilização, (des)vantagens, (in)eficácia do uso de um código de apoio à revisão, correção e aperfeiçoamento da escrita para este enquadramento, apenas menções a alguns símbolos usados essencialmente ao nível da revisão e tradução profissionais/editoriais e/ou de alguns professores (neste caso diferente do que fazemos, nomeadamente no que diz respeito à taxonomia de erros ilustrada por nós através de letras e da utilização do CAR). Encontramos, geralmente, professores, que utilizam símbolos, como x, setas, tracejados e ondulados, sublinhados, alguns comentários, entre outros elementos para identificar marcas de falta de parágrafo, sinais de pontuação, de falta de letras/palavras, etc. Cremos que, também a este nível, o nosso trabalho poderá constituir um original e interessante contributo bibliográfico, prático e útil.

Seguem-se as conclusões gerais do estudo através de uma sistematização das respostas à questão e hipóteses de investigação, à luz de uma síntese dos resultados. Concluímos com a apresentação de implicações pedagógico-didáticas, horizontes de trabalho a explorar e de limitações desta investigação.

Capítulo 2

Ensino e aprendizagem da escrita

A passagem da casa para a escola representa a passagem de uma cultura predominantemente oral para uma cultura em que a escrita ganha relevo especial.

Castro (1997)

1. Introdução

O ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, do qual o ensino e a aprendizagem da escrita fazem parte, não é uma preocupação recente, como dita, já em 1770, o Alvará Régio de 30 de setembro:

EU EL REY Faço saber aos que este Alvará virem, que em Consulta da Real Meza Censoria me foi presente, que sendo a correção das línguas nacionais hum dos objetos mais attendiveis para a cultura dos povos civilizados, por dependerem della a clareza, a energia, e a magestade, com que devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da Releição, e fazer úteis e agradáveis os Escritos. Sendo pelo contrario a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância das nações; e não havendo meio, que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer Idioma, e desterrar delle esta rudez, do que a applicação da mocidade ao estudo da Grammatica da sua própria língua; porque sabendo-a por princípios, e não por mero instincto, e habito, se costuma a fallar, e escrever com pureza, evitando aquelles erros, que tanto desfigurão a nobreza dos pensamentos. (Assunção, 1998, p.16)

Ou Verney que partilhava, já anos antes, as mesmas ideias:

Foram os Gregos os primeiros. . . . A sua Gramática consistia em conhecer bem as diferenças das letras, ler, escrever, e falar bem. . . . E não se devem intimidar os rapazes com mau modo ou com pancada, como todos os dias sucede; mas, com grande paciência, explicar-lhes as regras, e, sobretudo, mostrar-lhes, nos seus mesmos discursos, ou em algum livro vulgar e carta bem escrita e fácil, o exercício e a razão de todos esses preceitos. (Assunção, 1998, p.16)

Verney inicia a Carta Primeira pela gramática porque é “a porta dos outros estudos, da qual depende a boa eleição dos demais” (*idem*, p.18). Seguidamente define gramática como “a arte de escrever e falar corretamente”.

Nestas citações, que remetem para o nosso passado, são evidentes alguns pressupostos que, desde já, enformam o nosso trabalho, no que à relevância do ensino e

aprendizagem da Língua Portuguesa, dentro e fora da escola, diz respeito: (i) a correção das línguas nacionais como um dos *objetos mais atendíveis para a cultura dos povos civilizados*; (ii) o escrever com correção, *evitando aqueles erros, que desfigurarão a nobreza dos pensamentos*; (iii) a necessidade de sistematizar, fixar e adquirir normas; (iv) a importância da *dedicação e paciência* no ensino da língua; (v) o domínio da língua como *porta para outros saberes*; (vi) a língua vista como *arte de escrever e falar corretamente*;...

Mais recentemente, num texto intitulado “A Defesa da Língua ou a Língua como Defesa” (2010), escreveu o professor Carlos Reis:

Afirmo que a língua é um bem simbólico e parte do património imaterial de um povo certo de que a noção de bem se desdobra em dois sentidos: um sentido jurídico-económico, que sublinha o princípio da riqueza ou do ativo a preservar e a valorizar; um sentido ético-axiológico, que acentua no bem a sua condição de fator de enriquecimento humano, comunitário e identitário (de certa forma e em resumo: fator de felicidade). Para além disso, referir a dimensão simbólica do idioma, numa aceção muito próxima do pensamento de Pierre Bourdieu, é reconhecer nele a capacidade para afirmar e legitimar significações, para funcionar como instrumento de integração social, de manutenção e de reprodução de uma ordem estabelecida. Por isso falamos frequentemente no poder da língua e sem exagero reconhecemos que quem a domina pode chegar a dominar o mundo. (p.5)

E acrescenta, adiante, no mesmo texto:

O sistema de ensino só contribuirá ativamente para a defesa da língua (e também para a sua consolidação como língua de defesa, no sentido que já aqui aflorei) se contemplar quatro eixos de atuação, que são também quatro facetas da existência social do idioma, eixos que não podem, evidentemente, ser equacionados de forma isolada.

Em primeiro lugar, o eixo da experiência humana, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração; a correlação do sujeito linguístico com uma identidade nacional configurada em várias instâncias e em múltiplos discursos insere-se neste eixo de atuação, o mesmo acontecendo com a relação que ele estabelece com variações socioletais, dialetais ou nacionais (p. ex., o português do Brasil), bem como com minorias linguísticas. Em segundo lugar, o eixo da comunicação linguística, dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; os processos de ajustamento dos atos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses atos têm em vista são aspetos particulares daquela interação. Em terceiro lugar, o eixo do conhecimento linguístico, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição sistémica da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui

que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em direta conexão com a observação do erro como derrogação da norma. Em quarto lugar, o eixo do conhecimento translinguístico, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados; nesse sentido, a aprendizagem da língua conduz à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento em geral, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.

Uma estratégia de defesa da língua envolve necessariamente o empenhamento de um sistema de ensino e de um desenho curricular que atente, pelo menos, naqueles quatro vetores, considerados de forma articulada. (pp.10-11)

Neste texto, o Professor Carlos Reis (2010) destaca o poder da língua e a necessidade de existir um sistema de ensino atento e empenhado na sua defesa e promoção.

O nosso interesse pelo ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, em particular pelo ensino e aprendizagem da escrita nesta investigação, existe desde sempre e por múltiplas razões, como as que vimos apresentando nos discursos anteriores, pela heterogeneidade e mutabilidade da língua e a sua estreita relação com o que fomos, somos e seremos, enquanto parte de uma sociedade, também ela em constante mudança, diversa, múltipla, permeável, tecnológica; a língua materna vista como marca identitária, como sentido de pertença e de construção de uma comunidade nacional, intracontinental e intercultural. Trata-se de ir às origens de uma língua viva, sujeita a variações, que se apresenta, desde sempre, como inequívoco meio de comunicação, transmissão de pensamentos, conhecimentos, história e património, como forma de expressão de afetos, sendo simultaneamente plural e una²⁰.

Não descurando as diferentes formas de uso da linguagem, a escrita suscitou-nos, desde cedo, especial apreço, curiosidade, fruição estética e vontade de aperfeiçoamento ao nível do seu ensino e aprendizagem. Lembramos, a este propósito, a frase inscrita na lápide dedicada à vida e ao trabalho de Girolami-Boulinier “Faire vivre la langue fut sa passion”, porque também pretendemos fazer viver a escrita através da paixão que temos por esta forma de expressão, à qual associamos dedicação, procura e trabalho constantes de (in)formação sobre como a desenvolver²¹.

²⁰ Sobre este item ver *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, de Vítor Manuel de Aguiar e Silva, 2010, Edições Almedina (essencialmente caps. 19 a 22).

²¹ Tratando-se de uma atividade complexa como a escrita, e pelas inúmeras razões que desfilarão neste trabalho, enquadra-se aqui muito bem a sugestão retirada do filme *Finding Forrester*: “Write your first draft with your heart. Rewrite with your head”.

As secções seguintes abordam questões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. Num primeiro momento, atentamos nas diferenças entre fala e escrita (linguagem oral e escrita), depois refletimos sobre a funcionalidade, o poder e importância da escrita e do seu desenvolvimento, para, por fim, fazer referência a alguns modelos que procuram representar e explicar o processo de escrita, tentando perceber o impacto destas propostas teóricas na didática da língua materna, mais concretamente nas práticas do ensino da escrita. No ponto cinco deste capítulo, centraremos a nossa atenção no que é (pode ser) feito durante a fase de revisão e aperfeiçoamento da escrita.

Em nosso entender, o domínio da escrita reside, por um lado, também na adoção de metodologias fundamentadas nas diferenças entre a língua oral e a língua escrita e, por outro, num conceito de leitura assente em bases cientificamente consistentes sobre a forma como estas e outros fatores (sociais, culturais, metodológicos ao nível do ensino-aprendizagem, entre outros) se interligam.

2. Diferenças entre fala e escrita (linguagem oral e escrita)

A entrada na escola formal é, para a maioria das pessoas, a altura em que a linguagem escrita surge da necessidade de se codificar a linguagem oral, uma necessidade de “passar para o papel” o “desenho dos nossos sons”, o esquisso dos nossos pensamentos, ou seja, de realizar registos escritos.

A ortografia, ponto de partida desta investigação, aparece como uma das componentes da escrita, como uma nova forma de comunicar, forma que obedece a regras e, ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita necessita de uma aprendizagem formal. cremos, portanto, ser essencial que, não só, mas especialmente, quem lida com a aprendizagem da escrita (Professores do Ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por exemplo), compreenda os processos inerentes a essa aprendizagem, no sentido de adotar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da mesma, bem como, que acedam a e utilizem modelos de despiste de possíveis dificuldades na sua aprendizagem.

Para começar, há que atentar nas consideráveis diferenças entre fala e escrita, como se pode, de forma sucinta, perceber no seguinte quadro:

Quadro 1. Diferenças entre fala e escrita do ponto de vista da evolução, ontogénese, materialidade e funcionalidade

Fala		Escrita
Evolução		
Universal Antiga		Histórica Recente
Ontogénese		
Aquisição espontânea Exposição suficiente como condição base		Instrução intencional Exposição insuficiente como condição base
Materialidade		
Voz/Audição Tempo Efémera Contexto determinado pelas circunstâncias Interlocutor presente		Grafismo/visão ou tato Espaço Permanente Contexto livre (escolhido pelo emissor/recetor) Interlocutor ausente
Funcionalidade		
Estímulo dinâmico Unidades implícitas Planeamento sem explicitação do contexto		Estímulo estático Unidades explícitas e discretas Planeamento com explicitação do contexto

Adaptado de Castro e Gomes (2000, p.23)

Também Yule e Brown (1983) mencionam que do ponto de vista da produção, a linguagem oral e a escrita colocam diferentes exigências aos seus produtores, uma vez que quem fala tem ao seu dispor uma grande diversidade de efeitos auxiliares da voz, como a expressão facial, a postura e sistemas gestuais, elementos paralinguísticos que estão vedados a quem escreve (p.8).

Estes autores referem também que estas formas de expressão servem funções bem diferentes e ainda que, citando Goody (1977, p.11), “...acquisition of writing, which permits man to reflect upon what he has thought, has permitted the development of cognitive structures which are not available to the non-literate (cf. also the views of Vygotsky, 1969)”. E continua dizendo que

Goody suggests that written language has two main functions: the first is the storage function which permits communication over time and space, and the second is that which ‘shifts language from the oral to the visual domain’ and permits words and sentences to be examined out of their original contexts, ‘where they appear in a very different and highly “abstract” context’ (1977:78). (Yule & Brown, 1983, p.13)

Yule e Brown (1983) sugerem ainda que nós usamos a oralidade em grande parte para estabelecer e manter relacionamentos humanos (uso sobretudo interacional) e que utilizamos a linguagem escrita essencialmente para o trabalho e transferência de

informação (uso principalmente transacional) (p.13). Entre outros aspetos, acrescentam que a maior diferença entre a linguagem oral e a escrita deriva do facto de uma ser essencialmente transitória e a outra projetada para ser permanente.

Pelas suas características, diferenças e funções, o discurso escrito é (deve ser), ao contrário do oral, geralmente mais estruturado, mais completo, mais explícito, menos redundante, precisamente porque é mais pensado (referimo-nos aqui à construção sintática, à utilização expressiva da pontuação, à riqueza lexical, às frases com sentido(s) acabado(s), etc.)

Não pretendemos com estas reflexões menosprezar a importância do enriquecimento do oral, principalmente em contexto escolar, porque como sabemos também este condiciona e/ou influencia o escrito.

A este propósito Isabel Margarida Duarte (1994) salienta:

A distinção entre oral e escrito, não sendo essencial em termos de tipologia dos discursos, parece-nos, no entanto, muito funcional do ponto de vista da língua materna. Esta ideia é corroborada pela constatação de que algumas das falhas frequentes dos alunos ao escreverem vêm de não se terem apercebido das características específicas da comunicação escrita. (p.81)

Também não queremos sugerir que haja uma distinção dicotómica absoluta entre oralidade e escrita. Há uma gradação entre a oralidade mais informal e espontânea e a rigidez de certos tipos de escrita que passa, por exemplo, pelo oral formal e público, próximo dos registos escritos.

As nossas reflexões centram-se na compreensão da linguagem oral e escrita e na sua relação com a aprendizagem.

Biologicamente é esperado que todo o ser humano fale e a linguagem, por conseguinte, constitui-se num instrumento necessário à sua existência. Lunay e Borel-Maisonny (1989) descrevem essa necessidade como uma função a ser exercida pela linguagem que, por outro lado, também se revela como aprendizagem através do sistema linguístico simbólico que a criança assimila no contacto com o ambiente e nas experiências vividas durante o seu crescimento.

No decorrer da infância, o aparecimento da atividade representativa é facto marcante do desenvolvimento, contudo, dois momentos podem ser considerados de extrema importância para a criança na sua interação com o meio: o surgimento das primeiras

palavras e o posterior desenvolvimento da linguagem oral até que a criança esteja apta para a alfabetização. É também através da linguagem oral e, mais tarde, na apropriação da escrita que a criança procura compreender o mundo e as ações humanas que convivem no seu quotidiano. É nesse sistema linguístico que os indivíduos exploram as suas potencialidades, criam e recriam, estabelecem relações e fazem descobertas.

Morais (1997) observa, do ponto de vista das capacidades cognitivas, que fala e escrita não são representações externas uma da outra, nem adversárias, mas colaboradoras muito eficazes. O autor segue refletindo que, no nosso sistema mental, as representações semânticas, fonológicas e ortográficas das palavras comunicam de maneira totalmente interativa. Se, na maioria das vezes, essas ativações reforçam a interpretação final do estímulo, noutras podem levar a disparidades ou contradições que perturbam a tomada de decisão. Um exemplo disso ocorre quando se escreve o nome de uma cor usando cor diferente: há, no mínimo, um retardamento do reconhecimento e expressão oral da palavra.

Aprender a ler e escrever são momentos particulares de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, refere Abaurre (1990), em contacto com a representação escrita da língua falada, o sujeito é capaz de reconstruir a história da sua relação com a linguagem.

Ajuriaguerra e Auzias (citado em Lenneberg, E., 1975) já consideravam decisivos os primeiros passos da aprendizagem, pois começa-se a ler e escrever com a própria organização, capacidade motora, faculdade de estruturação, análise, síntese e representação verbal.

Muitos fatores estão envolvidos no sucesso ou fracasso da aprendizagem, e dentre eles destacam-se os de origem biológica, como revelam estudos de grupos familiares, nos quais se detetou distúrbio de aprendizagem com alta influência de raiz familiar (Cupello, 1998). Foram identificados problemas de linguagem, atraso da fala e disfunção neurológica nos familiares de crianças com distúrbio de aprendizagem. Além disso, estão associados ao baixo desempenho escolar dos filhos: o pouco hábito de leitura, fracas aspirações culturais, atitudes negligentes e o baixo desempenho escolar dos próprios pais.

Cupello (1998) considera também a pobreza de iniciativas linguísticas atrelada a uma diminuição das hipóteses conceptuais de comunicação, o que interfere em todo o processo cognitivo. De certa forma, Sanchez (citado em Coll, Palacios e Marchesi, 1999) encontra o mesmo destino quando afirma que ler e escrever pressupõem novas formas de uso da

linguagem e dificuldades na sua aprendizagem podem significar um fracasso geral na escola.

Com realça Isabel Margarida Duarte (2008)

quando uma criança entra na escola, já aprendeu, de forma espontânea e por mera imersão num determinado meio linguístico, a língua da sua comunidade. A responsável por esta aquisição espontânea e natural é a famosa competência linguística inata de que fala Chomsky, ou a vocação para a linguagem que todo o ser humano possui. Mas se, ao iniciar o seu percurso escolar, a criança já fala e compreende enunciados orais, de acordo com o meio sociocultural e a variante diastrática na qual cresceu, é na escola que irá ter contacto com outras variantes, eventualmente diferentes daquela que conhece, nomeadamente com o português padrão, a norma culta e escolarizada e com o português escrito, através da aprendizagem da leitura e da escrita. Aqui sim, estamos perante aprendizagem, dado que há uma intencionalidade de ensinar coisas novas à criança, num percurso que se desenha e se segue programadamente e, do outro lado, num esforço necessário para aprender novos factos sobre a língua. (p.2)

À natureza o que é da natureza, à escola o que é da escola. A programação biológica tem os seus tempos de aplicação e não vai além deles. Castro Caldas (2005, p.41) chama “períodos sensíveis” a “estes intervalos de tempo em que a janela da oportunidade se encontra aberta”. Sabe-se que a fase de aquisição da língua, esse “período sensível”, termina precisamente no início da idade escolar, por volta dos sete anos. O seu prolongamento artificial é pouco produtivo, porque a “janela da oportunidade” já se encontra fechada. A escola surge naturalmente nessa altura para promover a passagem à fase seguinte, a da aprendizagem, sobretudo da língua escrita. A natureza viabiliza apenas o conhecimento da língua oral. A escrita é uma aquisição civilizacional e por isso não está prevista na programação biológica.

A aquisição da dimensão escrita da linguagem constitui uma verdadeira “revolução no cérebro” (Caldas, 2005, p.44). É de facto uma revolução, porque exige a capacidade de análise da própria língua oral, adquirida espontânea e naturalmente. Leva à abertura de uma nova “janela da oportunidade”, a da aquisição de um segundo nível simbólico da linguagem – a representação gráfica das sequências sonoras. A aprendizagem empírica não proporciona essa “revolução no cérebro”, porque, não promovendo a reflexão sobre a língua, não faculta o conhecimento consciente das suas unidades e das suas estruturas. Boa parte dos alunos que terminam o percurso escolar não chega a experimentar essa revolução. Situação que urge alterar atendendo à funcionalidade, poder e importância da

escrita e do seu desenvolvimento, em termos pessoais, académicos e profissionais, reflexões que traremos de seguida.

*The pen is mightier than the sword.
Writing is one of mankind's most powerful tools.
MacArthur, Graham e Fitzgerald (2008)*

3. Funcionalidade, poder e importância da escrita e do seu desenvolvimento

O poder da escrita reside na sua capacidade em permitir-nos comunicar com os outros (talvez a sua primordial característica), expor ideias e opiniões, estabelecer laços e afetos, ajudar a preservar memórias, tradições, ensinamentos, a coligir e a conservar registos orais, a organizar o pensamento, fazendo-o também avançar, criar mundos fictícios alternativos ao nosso eu, etc. A escrita funciona, igualmente, e desde as primeiras escolas de Atenas, como uma ferramenta de persuasão, “Writing also provides a flexible tool for persuading others. The first Athenian schools were founded in the fifth century B.C. to teach writing as a rhetorical tool for use in the public forum and law courts (Havelock, 1982, citado em MacArthur et al., 2008, p.1), e interessa pela sua relevância na transmissão e perpetuação de conhecimentos e ideias (Diamond, 1999; Graham et al., 2007), de forma cuidada e detalhada.

A estas características e funcionalidades podemos aliar o seu carácter prático e utilitário: repare-se que ela subjaz ao funcionamento da nossa sociedade, ajuda a organizá-la, através, por exemplo, da sistematização de regras e leis. Atualmente, todas as organizações, serviços, empresas dependem de *e-mails*, memorandos e manuais escritos. Investigadores e cientistas partilham as suas pesquisas na Internet e em revistas através da escrita, até mesmo as simples tarefas do dia a dia implicam a sua utilização – fazer uma lista de supermercado, organizar uma agenda, ...

A intensa valorização da importância da aprendizagem da Língua Portuguesa e da utilidade da capacidade de escrita – a qual não deve ser dissociada dos avanços registados em Portugal ao longo das últimas décadas (apesar da situação de atraso inicial e das lacunas ainda por superar) nos níveis de instrução e literacia da população e, simultaneamente, do próprio desenvolvimento económico, social e cultural do país, que tem vindo a contribuir para diminuir drasticamente a tolerância face a fenómenos como o analfabetismo ou a saída precoce do sistema de ensino – refletiu-se nas opiniões expressas

pelos inquiridos, do nosso trabalho de mestrado (Barbosa, 2007) a propósito do papel e relevância social do domínio da Língua, particularmente da sua componente escrita.

Assim, mais de 80% dos inquiridos para a nossa investigação (*idem*) assentiram sem restrições que o domínio da escrita constitui um instrumento facilitador de integração social e também que a correta utilização da língua materna figura um elemento capaz de reforçar a autoconfiança²². Foi igualmente muito ampla a maioria dos que admitiram que a Língua Portuguesa representa uma porta de saberes para outras áreas disciplinares (82,7%).

A perceção globalmente bastante entusiasta da relevância do domínio da escrita e da Língua Portuguesa em geral manifestou-se naturalmente no apoio generalizado dos inquiridos à afirmação segundo a qual as instituições públicas, designadamente as autarquias locais, deveriam criar estruturas capazes de garantir o aumento dos níveis de literacia e competência ortográfica das populações. 151 dos 174 inquiridos (86,8%) defenderam claramente esta ideia (Barbosa, 2007).

E não menos relevante, dentro e fora da escola, sabe-se que a escrita é um importante meio de expressão pessoal, de criatividade, como revelam os autores que passamos a citar:

People use writing to explore who they are, to combat loneliness, to chronicle their experiences, and to create alternative realities. The power of writing is so strong that writing about one's feelings and experiences can be beneficial psychologically and physiologically, because it can reduce depression, lower blood pressure, and boost the immune system. (Swedlow, 1999; Smyth, 1998, citado em MacArthur et al, 2008, p.1)

Baseando-nos na observação e no conhecimento que temos dos nossos alunos e formandos, sabemos que também eles usam a escrita com estes intentos: comunicar, organizar e partilhar conhecimento, aprender, persuadir, explorar sentimentos e emoções.

A esta reflexão acresce o facto de, como demonstrou o nosso estudo de mestrado, a escrita ser um dos principais elementos que os professores utilizam para avaliar a performance académica dos seus alunos/formandos (Barbosa, 2007).

Apesar do atrás exposto, a competência de escrita é, geralmente, apontada como a menos treinada na escola (Prista, 2008, p. 228) e fora dela (Barbosa, 2007) e também muitas vezes apenas avaliada com recurso a atividades de baixo valor pedagógico

²² De facto, 131 dos 173 inquiridos que responderam a esta questão (75,7%) concordam sem reservas com tal ideia, sendo que apenas dois inquiridos (1,2%) declararam não concordar que o domínio da Língua Portuguesa possa aumentar a autoconfiança.

(preenchimento de espaços, respostas curtas, as “tradicionais” composições, a produção de um ou outro tipo de texto).

Acreditamos que estudar alguns modelos que procuram representar e explicar o processo de escrita poderá ser útil para perceber o impacto destas propostas teóricas na didática da língua materna, mais concretamente nas práticas do ensino e aprendizagem da escrita, algo que faremos de seguida.

4. Processo de escrita – modelos e práticas

4.1. *Modelos processuais de escrita*

Os anos 50 do século passado representam um significativo ponto de viragem no estudo sobre escrita. A teoria revisitada de L. Vygotsky (1934), as perspetivas de J. Piaget (1975) e o contributo de N. Chomsky (1990) (com referências pioneiras para o estudo da relação entre o desenvolvimento cognitivo e o da linguagem), juntamente com a evolução da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial, originaram a psicolinguística, que trata dos processos cognitivos implicados nos momentos de compreensão e produção linguísticas e que configuram uma evidente mudança.

Para Santana (2007),

A psicologia Cognitiva desempenhou um importante papel na compreensão dos processos de composição e de como estes actuam nas estruturas internas do indivíduo. Mas os contributos da perspectiva cultural de Vygotsky e da teoria da enunciação de Bakhtine constituíram marcos na evolução do conhecimento acerca da função representativa da linguagem e na ruptura com concepções sobre o ensino da escrita. Esta perspectiva reafirma o carácter social da aprendizagem, mediada pelos sistemas semióticos, dos quais a linguagem oral e escrita constituem um continuum de comunicação. (p.18)

A partir dos anos 70 do séc. XX, as atenções voltam-se para os processos através dos quais os escritores compõem os seus textos. Os estudos realizados no âmbito da linguística textual e da psicologia cognitiva começam a produzir um conjunto de modelos de composição. Primeiramente, surgem os modelos designados por lineares, por se caracterizarem, como o próprio nome indica, por uma

sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas neles incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita (Rohman e Wleck, 1964); conceção,

incubação e produção (Britton et al., 1975; previsão, visão e revisão (Murray, 1978); pré-escrita, articulação e pós-escrita (King, 1978, cit. Carvalho, 1995). (Santana, 2007, p. 43)

Demarcando-se da perspectiva tradicional e dos modelos lineares, surge, nos anos 80, a investigação que originou os modelos de representação do processo cognitivo (e social) de escrita de Hayes e Flower (1980), construindo-se, assim, uma nova conceção da escrita enquanto um conjunto de processos: *planificação, tradução e revisão*, que podem ocorrer em qualquer altura da textualização.

Para Hayes e Flower (1980)

The writer must exercise a number of skills and meet a number of demands – more or less all at once. As a dynamic process, writing is the act of dealing with an excessive number of simultaneous demands or constraints. Viewed this way, a writer in the act is a thinker on full-time cognitive overload. (p.33)

À primeira versão do modelo de Hayes e Flower foram, no entanto, apontadas algumas críticas como o facto de representar o processo de escrita de modo uniforme, isto é, sem explicar claramente e sem prever a hipótese de que escritores mais e menos experientes lidem com problemas de escrita com estratégias diferentes e a natureza vaga das especificações sobre o funcionamento do processo de textualização. Estes autores defendem, inicialmente, uma representação²³ tripartida no processo de escrita: um processador de composição (que ocupa posição central, onde se reconhecem os processos de geração de texto – planificação, textualização e revisão), o contexto de produção escrita e a memória a longo prazo do escritor.

Os três principais processos cognitivos descritos originalmente por Hayes e Flower (1980) – *planning*, *translating* e *reviewing* foram conservados no modelo de 1996, mas foram substancialmente reconceptualizados (McCutchen, 2008, p.115): à planificação foi atribuído um rótulo mais abrangente denominado por reflexão (*reflection*) que engloba a planificação e a resolução de problemas; a tradução foi intitulada de produção textual (*text production*). O tradicional processo de revisão (*reviewing*) passou a contemplar a interpretação, a reflexão e a produção textuais, tudo sob controlo de um esquema de tarefas

²³ Sobre aprofundamento, explicação e esquematização dos modelos (versão inicial e revista) ver autores Hayes e Flower (1980, 1987); MacArthur et al. (2008); Mc Cutchen (2008); Santana (2007), etc.

específicas de revisão (*revision-specific task schema*). (Hayes, 2004; McCutchen, 2008 p.115)

Estes elaborados processos cognitivos (que ocorrerem durante a escrita) são atribuídos ao indivíduo, como componentes afetivos (ex.: objetivos, predisposições, crenças, ...), conhecimentos da memória de longo prazo (ex.: conhecimento sobre o tópico, gênero, audiência) e da memória de trabalho do escritor. Exterior ao indivíduo, de acordo com Hayes (1996), é o ambiente da tarefa, que compreende tanto o ambiente físico como o social. O ambiente social abarca a audiência, outros colaboradores, e McCutchen (2008, p. 115) sugere aqui a inclusão, no caso dos escritores/escreventes alunos, do contexto instrucional. Por sua vez, o ambiente físico abrange “the developing text and the composing medium”.

Na versão revista (1996), são, então, integradas duas inovações cruciais: o reforço do impacto do contexto de produção no processo de escrita e a revalorização da dimensão do indivíduo, através da incorporação da motivação a par dos processos cognitivos previstos no modelo inicial.

Em suma, o modelo revisto de Hayes (1996), que tem ampla influência no domínio do ensino da escrita, remete-nos, enquanto professores/formadores de LP/Português, para uma reflexão sobre os seguintes aspetos: (i) os processos ativados na composição escrita não são lineares, mas interativos e, provavelmente, simultâneos (na medida em que *planificação*, *textualização* e *revisão* não são fases linearmente ordenadas de um processo, mas subprocessos que interagem, são interdependentes e eventualmente simultâneos e recorrentes); (ii) a escrita é uma atividade dirigida para um fim (é concebida como uma atividade orientada (e constrangida) por objetivos, que são definidos como parte do contexto da tarefa); (iii) escritores menos experientes e escritores experientes escrevem de forma diferente; iv) o processo de escrita é permeável à idealização que o escritor faz dos seus leitores e das suas expectativas, isto é, a conceção que o escritor tem do público-alvo influencia o processo de escrita; vii) a composição é uma atividade complexa de resolução de problemas. Porém, este modelo continua projetado para a compreensão de uma escrita experiente e a escrita das crianças, por exemplo, não reflete todos os componentes de uma escrita deste tipo.

Um modelo alternativo, para explicar como a escrita pode ser realizada por crianças ou adultos sem muitas das “sofisticadas” estratégias descritas por Hayes, surge com a

proposta de Bereiter e Scardamalia (1987), que designa este tipo de escrita mais simples como de “knowledge telling”. Para gerar texto, os escritores recorrem à memória para ir buscar algo que sabem sobre o tópico ou género de texto que pretendem produzir. Embora o “knowledge telling” seja frequentemente declarado como o modelo de escrita das crianças, Bereiter e Scardamalia (1987) defendem que não pode necessariamente ser distinguido desta forma (crianças vs adultos, porque há adultos que utilizam o “knowledge telling”).

Nos anos 90, surge o modelo de Scardamalia e Bereiter (1992), que compara e explica as diferenças entre os processos de escrita de crianças e de escritores menos proficientes e a escrita de escritores experientes, “a partir da consciência que os escritores competentes verbalizam acerca da sua crescente compreensão dos conteúdos sobre os quais escreviam, à medida que avançavam na composição escrita” (Santana, 2007, p.43).

Para clarificar as ideias centrais da investigação de Scardamalia e Bereiter, Grabe e Kaplan (1996, p. 118) apresentam as questões principais da mesma:

- a) De que modo um modelo processual pode distinguir escritores mais proficientes de escritores menos proficientes?
- b) De que modo as diferenças de público e de género provocam dificuldades de escrita diferentes? Por que razão alguns géneros parecem mais difíceis de dominar e alguns públicos parecem mais difíceis de visar?
- c) Por que razão algumas tarefas de escrita são mais difíceis do que outras (não só em relação a género e público, mas também em relação a objetivo, tópico e variação do registo de língua)?
- d) Por que razão não há transferência das estratégias de escrita de uma tarefa ou género para outras tarefas ou géneros?
- e) Porque é que alguns escritores têm mais dificuldades do que outros em certas de tarefas de escrita, apesar de parecer que se situam no mesmo nível geral de proficiência?
- f) Por que razão algumas crianças consideram a escrita algo fácil e natural, ao passo que escritores experientes, frequentemente, a consideram difícil e dolorosa?
- g) Porque é que o ensino da escrita em níveis avançados é particularmente difícil e frequentemente ineficaz²⁴?

²⁴ A experiência de formação de adultos não nos permite concordar inteiramente com a parte da ineficácia. Poderá, por vezes, revelar-se difícil, mas geralmente eficaz e compensador para formando e formador.

h) Por que razão alguns escritores parecem nunca chegar a dominar técnicas de composição escrita “maduras”, apesar de muita prática e de uma frequência de escolaridade elevada?

i) Porque é que escritores experientes procedem à revisão dos seus textos de forma diferente da de escritores menos experientes?

Este modelo (Scardamalia e Bereiter, 1992) prevê que escritores mais e menos proficientes acionem mecanismos de processamento de escrita diferentes, tendo, por isso, o entendimento e conhecimento deste trabalho interesse do ponto de vista educativo. A análise da compreensão do processo de composição dos dois tipos de escritores/escreventes produziu dois modelos que representam os diferentes estilos de escrita: um modelo acionado por escritores menos proficientes – o modelo de relato de conhecimento (*knowledge telling*) (também traduzido como modelo de dizer o conhecimento); este modelo e outro, mais complexo – o modelo de transformação de conhecimento (*knowledge transforming*) – são acionados por escritores mais proficientes em situações diferentes, para solucionar problemas de escrita distintos.

O modelo de relato de conhecimento, o mais simples, que descreve a escrita de escritores principiantes, explica apenas a produção de alguns géneros de escrita, como o relato de experiências pessoais ou a composição de pequenas narrativas, realizados a partir dos recursos de memória do autor, de acordo com a temática selecionada, que se limita a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos. A nossa experiência profissional, enquanto professora e formadora, diz-nos que os nossos alunos, quase todos, mesmo que em diferentes níveis e tipos de ensino com a escolaridade obrigatória concluída, enformam este modelo quando escrevem: não investem ou não têm hábitos nos procedimentos de pré-escrita²⁵; rapidamente passam à atividade de redação, considerando apenas o tópico de escrita e o que sabem sobre o mesmo (“o que se vão lembrando” sobre o item, recorrem à memória para ir buscar informação); atentam no género textual a utilizar e no conhecimento que detêm sobre as suas características tipológicas (se não o têm, por exemplo, sobre o texto argumentativo, não o utilizarão); vão lendo o que escrevem e usando essa informação para gerar nova informação, não havendo grande sofisticação de

²⁵ No penúltimo ano letivo, tivemos a oportunidade de vigiar a realização dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa, do sexto ano, e pela observação atenta notamos que os alunos não utilizaram qualquer tempo e estratégia para estas práticas de pré-escrita (sinal de que não as utilizam, de que não estão interiorizadas/automatizadas, também em aula e/ou noutros contextos). São também disso reflexo, quer ao nível da planificação quer da revisão, as evidências escritas dos Exames Nacionais de 9.º e 12.º anos, que tivemos igualmente a oportunidade de corrigir nos últimos anos letivos.

estratégias de seleção e hierarquização de informação. Por estes motivos, acusam dificuldades na produção de géneros textuais mais exigentes do ponto de vista da definição e da organização da informação, da conceptualização do público visado e do estabelecimento dos objetivos da escrita.

A nossa prática e a observação demonstram também que os alunos com maiores dificuldades de escrita não só não têm o hábito, treino e a competência para fazer um plano prévio, mas também não o têm para fazer revisões que envolvam a reorganização da estrutura informacional do texto/do discurso escrito, agindo muitas vezes também de forma limitada a esse nível.

Neste sentido, acreditamos vivamente que enquanto não se automatizarem determinados procedimentos, como a utilização de um rascunho, o ensino efetivo e o incentivo de práticas de planificação da escrita; bem como o ensino também efetivo, a frequência e apoio nas práticas de revisão/aperfeiçoamento dos registos escritos (e aqui cremos que o código que usamos é um apoio eficaz, criando-se, assim, rotinas de execução e práticas de planificação e de revisão), enquanto professores e alunos não assumirem estas práticas como essenciais e, diríamos, naturais, para a aprendizagem da escrita, a situação não irá alterar-se.

No entanto, o modelo do relato do conhecimento por ser mais simples, poderá ser utilizado pelos professores/formadores e ser bem-sucedido em situações de escrita menos complexas, como a elaboração de textos/trabalhos cuja coerência possa ser assegurada essencialmente pela organização cronológica de factos (como por exemplo: biografias, páginas de diário, narrativas sequenciais e outros pertencentes aos géneros do relato), o que explica que a sua realização seja mais fácil de assimilar pelos aprendentes de escrita mais novos.

Importa, pois, a quem se interessa pelo estudo do desenvolvimento desta competência, conhecer e refletir sobre a proposta explicativa de Scardamalia e Bereiter (1992) que vem salientar a perceção de que às dificuldades de escrita com características mais exigentes (texto argumentativo, por exemplo) estarão relacionadas razões de natureza psicolinguística, próprias do processamento da língua escrita.

Os obstáculos ao defrontar-se com determinadas tarefas de escrita e certos géneros textuais, revelados na escrita de alguns escritores e não na escrita de outros, e o facto de, ao contrário do que seria de esperar, serem os escritores mais competentes os que encetam o

trabalho de escrita cientes da sua complexidade e dificuldade, levaram Scardamalia e Bereiter (1992) a complementar o modelo, de forma a dar resposta a tarefas mais exigentes de escrita – surgindo assim o modelo de “knowledge transforming”, que se caracteriza por ser “um processo complexo de resolução de problemas” (Scardamalia e Bereiter, 1992, p.46) e que integra o modelo antecedente.

Aqui a escrita é vista como uma atividade de resolução de problemas, que vão sendo geridos entre a componente do “espaço do conteúdo” (conjunto de crenças, saberes, hipóteses e operações que possibilitam a passagem de um estado e conhecimento para outro) e a componente do “espaço retórico” (representações do texto e dos seus objetivos e operações que permitem alterá-lo), que interagem entre si, ou seja, o conteúdo produzido gera problemas discursivos e retóricos (de vários níveis de construção de texto) e cada parte da estruturação do texto origina a necessidade de reanalisar outras dificuldades de criação de conteúdo, de determinação de objetivos, de previsão das expectativas da audiência, etc.

Em suma, pode dizer-se que este modelo configura uma escrita pensada, na qual o escritor considera a dificuldade da tarefa de escrita, o que a torna um processo controlado de resolução de problemas. Em nosso entender, esta atitude reflexiva pode e deve ser ensinada e promovida, desde cedo, e durante a aprendizagem e uso da escrita, algo que, uma vez mais, cremos que o código por nós utilizado potencia.

Pese embora os reais contributos da sugestão anteriormente apresentada, são apontadas algumas fragilidades ao modelo proposto por Scardamalia e Bereiter, nomeadamente (i) a falta de informação concreta sobre o modo como o conhecimento linguístico pode influenciar o desenvolvimento da competência de escrita; (ii) o facto de este modelo não explicar aspetos relativos à evolução da competência de escrita (Grabe e Kaplan (1996, p. 127); (iii) o ser pouco esclarecedor relativamente a como se faz a transição cognitiva que permite a um escritor aceder ao modelo de transformação de conhecimento e não ser claro se todos os indivíduos conseguem alcançá-lo.

Todavia, um dos contributos mais importantes na investigação e no ensino da escrita, resultante da difusão do modelo de Scardamalia e Bereiter, está na consideração de três aspetos: o papel do público, as diferenças de género textual e a consciência da complexidade da tarefa de escrita.

Parece-nos relevante, portanto, que quem lida com o ensino e a aprendizagem da escrita, e que pretenda promover esta competência, planifique as atividades de escrita atendendo a este reconhecimento. E, assim sendo, importa que, em contexto escolar (e não escolar), se invista em tarefas que envolvam desafios de escrita superiores ao relato e à narrativa, que contemplem o ensino e a elaboração de diferentes géneros textuais, no sentido de promover a passagem de um tipo de escrita para outro (a do relato do conhecimento para a de transformação do conhecimento) e que se utilizem estratégias de facilitação processual durante as diferentes fases da produção escrita.

As reflexões em torno dos modelos atrás apresentados centram-se, essencialmente, na atividade cognitiva do escritor/escrevente e da interação deste com o texto. Como referimos, foi sensivelmente a partir dos anos 1970 e 80, que assistimos a progressos no que concerne à investigação sobre a escrita, quando se aplicaram as teorias e métodos da psicologia cognitiva ao seu estudo. Um pouco mais tarde, associam-se a estes estudos as teorias socioculturais “to understand how the nature and development of writing are determined by social and cultural influences” (MacArthur et al., 2008, p.2).

A dimensão social já foi mencionada, mas surge aqui e agora num quadro teórico que procura explicar as relações entre a linguagem e as suas funções em contextos sociais, os registos são agora entendidos como conjuntos de textos com significados comuns, que partilham o mesmo contexto social (Halliday & Hassan, 1989). E é nesta ordem de ideias que se destacam as denominadas “genre based theory”, que tendo surgido na área da linguística aplicada ao ensino, desenvolvem a ideia de que o ensino explícito de géneros textuais estimula a consciência das convenções de escrita, que têm de ser dominadas para a produção de textos bem formados, adequados ao contexto e aos leitores. Segundo Hyland (2002, p. 17), que destaca o impacto da pedagogia do género australiana, “...learning to write involves acquiring an ability to exercise appropriate linguistic choices, both within and beyond the sentence, and teachers can assist this by providing students with an explicit grammar”.

O modelo revisto de Hayes (1996) inscreve-se nesta nova perspetiva da composição como “atividade social” (Hayes, 1998, p. 57), isto é, condicionada por um contexto sociocultural, institucional e individual e contempla o papel da motivação e do afeto (condições psíquicas) nos processos de escrita e também do destinatário (ou potenciais leitores) bem como dos recursos materiais e humanos que o escrevente/escritor tem à sua

disposição. Alguns destes aspetos foram já referenciados no modelo de Scardamalia e Bereiter (papel do público, por exemplo).

Em síntese, foram-se, cada vez mais, destacando perspectivas de investigação que enaltecem a dimensão social da escrita, abrangendo o papel que os potenciais leitores e os contextos têm na estruturação de textos coerentes, ou seja, sublinha-se o papel da consciência do “leitor” no desenvolvimento da competência de escrita²⁶.

A investigação em Retórica Contrastiva, por ser uma área de pesquisa mais recente, tem uma reconhecida capacidade de síntese da investigação disponível sobre escrita, onde se defende, essencialmente, a atenção ao contexto cultural e pragmático da produção dos escritos, enquanto fator condicionante do processo produtivo. Para além disso, a Retórica Contrastiva beneficia de resultados do manancial em investigação centrada no texto, isto é, no estudo dos aspetos formais dos textos²⁷.

Dos variados estudos que, em diferentes países e em quadros teóricos por vezes opostos, se dedicam ao estudo das características dos textos e ao estudo do conhecimento sobre textos, destacam-se três aspetos:

(i) em primeiro lugar, a vasta área de influência, com resultados comprovados no mundo anglo-saxónico, das já referidas pedagogias «genre-based», enquadradas pela tradição da linguística sistémico-funcional (Martin: 1989; Martin e Rose: 2005, e.o.); (ii) em segundo lugar, os não menos vastos e influentes estudos em linguística textual, cuja transposição didática é reconhecida, por exemplo, nas referências bibliográficas dos programas de ensino das últimas décadas (Adam: 1992; Bronckart: 1999, e.o.); e (iii), por fim, com repercussões não menos importantes, os variadíssimos estudos na área da variação linguística (por exemplo, entre modo oral e modo escrito) e nas áreas afetas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, com investigação feita a partir de dados de escrita ou sobre competência textual (Kail e Fayol: 2000; Leal e Moraes: 2006; Menyuk e Brisk: 2005, e.o.). (Costa, 2010, pp.25-26)

No último quartel do séc. XX, os investigadores sobre escrita, na Europa e na América, alcançaram valiosos progressos para desenvolver a nossa compreensão sobre os processos cognitivos e sociais envolvidos na escrita. Novas propostas e teorias estimularam estudos empíricos e novos resultados conduziram à reformulação e melhoria de teorias. John R. Hayes (2008), a título exemplar, examina três bem diferentes, mas igualmente

²⁶ Sobre a teoria sociocultural ver MacArthur et al. (2008, pp.54-55).

²⁷ Sobre géneros textuais e aspetos formais dos textos ver Maria Antónia Coutinho, 2011; Nazaré Coimbra, 2011, p. 50; MacArthur et al., 2008, p. 68, e.o.

interessantes, iniciativas de investigação que estão a modelar a evolução da teoria sobre escrita atualmente: pesquisa sobre o papel da “working memory” (memória operacional ou de trabalho); estudos sobre a eficácia da escrita livre (*freewriting*); propostas para usar uma “activity theory” como moldura para a compreensão do contexto da escrita²⁸.

Complementando esta investigação, e os contributos que estes modelos trazem para o ensino da escrita, interessou-nos particularmente os recentes estudos sobre a linguagem ao longo da vida, dentro e fora da escola, com incidência na população mais velha. Aqui destacamos os últimos trabalhos da linguista e docente da FLUP, Graça Pinto (2010a, 2010b, 2012), que similarmente propõem a diversidade de atividades de escrita como crucial para a aquisição e manutenção da linguagem.

Efetivamente também nos reportamos, para a realização deste trabalho, a ambientes de ensino e aprendizagem e/ou formação que, em grande parte, passam por contextos alternativos ao Ensino Público Português (ou dito formal). Estas experiências, ao nível da Aprendizagem em Alternância, Formação de Adultos (EFA²⁹ e em empresas), entre outras, enfatizam a necessidade, que consideramos existir, de investir na promoção da linguagem ao longo da vida, destacando-se aqui a competência de escrita, dentro e fora da Escola/Formação.

Segundo Graça Pinto (2010b),

Como a qualidade das produções escritas encontradas nas pessoas mais idosas pode estar relacionada com a qualidade das suas produções escritas quando eram adultos jovens, importa retirar daí os ensinamentos conducentes a um investimento a nível desta habilidade desde criança até essa idade e à criação do hábito na população em geral de uma prática continuada e diversificada da escrita. (p.103)

Como verificámos, através do nosso estudo de 2007, não existe um hábito, da população em geral, de uma prática continuada e diversificada da escrita, havendo, no entanto, desejo e interesse em que as instituições (autarquias, por exemplo) invistam nesse sentido.

Uma lacuna que nos parece grave, neste âmbito, e que queremos apresentar, é o facto de, e num universo que bem conhecemos, o dos Cursos de Aprendizagem em Alternância,

²⁸ Sobre outros estudos e novas teorias ver “New directions in writing theory”, de John R. Hayes, in *Handbook of Writing Research*, 2008, especialmente o capítulo dois.

²⁹ Cursos de Educação e Formação de Adultos, denominados cursos EFA, que concedem equivalências a diferentes níveis de ensino (Básico e Secundário) a maiores de 18 anos.

com duração de três anos e equivalência ao 12.º ano, e que viabilizam a prossecução de estudos, mas também a inserção no mercado profissional (logo desde o 1.º ano através de estágio profissional), os documentos orientadores em módulos como “Viver em Português” e equivalentes não contemplarem qualquer referência à promoção de competências linguísticas (orais e escritas), algo que nos parece urgente e crucial alterar e para o qual vimos constantemente a alertar, a quem de direito, através de indicação oral e escrita, em atas, por exemplo, não tendo, contudo, e até ao momento, esta situação sofrido qualquer alteração.

Notamos, ainda, por parte de vários agentes que lidam com a educação e formação de jovens e adultos, um desconhecimento e/ou desinteresse face à importância da matéria aqui em questão, no sentido de promoverem a implementação da aprendizagem e manutenção da linguagem ao longo da vida, concomitantemente da literacia, mas também a de formar pessoas mais autónomas, independentes, livres, algo que o domínio da linguagem (habilidades orais e escritas) incontestavelmente permite.

Se atentarmos no contexto educativo/formativo nacional, verifica-se a inexistência (e de que há muito dizemos que gostaríamos de fazer parte dele) de um plano nacional de escrita, devidamente estruturado e fundamentado, com repercussões dentro e fora da Escola. Até hoje, apenas a leitura merece esta atenção, mas cremos que estes planos poderiam funcionar como uma eficaz e complementar parceria.

Graça Pinto (1998, p. 43) aponta também a possibilidade da criação de um Centro de Linguagem Viva, à semelhança do que acontece com os Centros de Ciência Viva, algo que nos suscitou particular interesse e desencadeou a nossa vontade de entrevistar esta professora/investigadora, nomeadamente sobre as suas ideias em como operacionalizar um centro deste tipo e sobre o porquê desta ideia, isto é, sobre como viver a linguagem como um objeto vivo bem como sobre alguns aspetos inerentes ao trabalho por nós desenvolvido³⁰.

Em suma, serve esta apresentação e enquadramento para chamar a atenção para a amplitude de mecanismos e componentes que integram o estudo e a intervenção ao nível do processo de escrita e do seu ensino e aprendizagem, bem como das práticas a eles associadas, temática que abordaremos de seguida.

³⁰ Os resultados (excertos) desta entrevista encontram-se na parte empírica deste trabalho, principalmente no Capítulo 5.

*André Breton a propósito da palavra Literatura
dizia que para se escrever bem tem de se rasurar muito.
Em francês “*Littérature*” e “*Lis tes ratures*” soam de igual modo.
Breton dizia que Literatura é isso: “*Lê as tuas rasuras*”.
Revê, filtra o que escreves.
Hubert von Kemoun (2009)*

4.2. Práticas do ensino da escrita

Pelo atrás exposto, podemos perceber que a escrita é um processo complexo que implica estruturação do próprio pensamento, atividades de seleção e distribuição de informação, um manancial de recursos intelectuais e linguísticos e ainda que tem um carácter recursivo – planificar para escrever, para rever, para eventualmente (re)planificar, (re)escrever e voltar a rever... Por isso, escrever é, sem dúvida, uma tarefa exigente, que implica treino, esforço, perseverança, domínio de alguns saberes, de competências básicas como o conhecimento das regras de ortografia, pontuação, sintaxe, outros, o recurso a determinadas estratégias, envolvimento pessoal, afetivo e motivacional.

Recordamos aqui o facto de que sempre que assistimos a uma apresentação de um livro de um escritor, mais ou menos experiente, mais ou menos (re)conhecido e/ou quando temos a oportunidade de apresentar e/ou colaborar na revisão e construção de livros, há uma pergunta inevitável que endereçamos aos autores: *Como se processou o ato de escrever naquele livro?*, querendo perceber não apenas o percurso da própria narrativa, da criação da intriga e/ou personagens, mas também do trabalho, das fases por que passa o escritor no processo de construção da escrita (propriamente dita). Ansiamos, portanto, por conhecer e perceber estes processos e refletir sobre o seu contributo para a nossa prática docente no que ao nível da promoção da competência de escrita concerne³¹.

Parece-nos, pois, importante que este tipo de reflexão passe para a escola, diríamos até que se estenda aos seus diferentes intervenientes (professores, alunos, coordenadores de grupos disciplinares, de departamento, diretores de escolas, encarregados de educação,...).

Como sabemos, apesar da sua reconhecida importância, nem sempre a escrita dos nossos alunos “é o que deveria ser”, isto é, uma boa parte dos nossos alunos apresenta

³¹ As respostas destes escritores não são consensuais se pensarmos na construção da narrativa, onde uns são levados pela época, outros pela personagem, “inspiração”, outros pela viagem e há ainda aqueles que planificam minuciosamente o “esqueleto” da sua história, atendendo a um qualquer pressuposto. No entanto, e quando falamos (do ato) da escrita, em si mesma, as respostas variam entre o procurar a palavra exata, a ordem certa (há aqui uma reflexão sobre a escolha, a organização), outros referem o torrencial de escrita, ao fim do qual apenas aproveitam a frase perfeita, mas há efetiva concordância, quanto à necessidade de rever (pelo próprio e/ou por um par), de (re)escrever e de voltar a estes momentos, reconhecendo a exigência e o trabalho que escrever implica.

lacunas (de diferentes tipos) na forma como escrevem. Nas pesquisas efetuadas, este parece ser um motivo de preocupação noutros países europeus e nas escolas americanas (MacArthur et al., 2008, p.2). Unâнимes são também as opiniões, portuguesas e estrangeiras, de que se deve atentar na promoção da competência de escrita na escola, de forma a melhorá-la bem como, consequentemente, à qualidade da educação/do ensino em geral, por se tratar de uma competência transversal a todas as áreas do currículo³².

Sobre esta temática, referem Branca Rodrigues³³ e Isabel Duarte (2011)

Quer pelo enquadramento teórico realizado, quer na base dos resultados do estudo, e sugestões de transversalidade apresentadas, reiteramos a necessidade de que, para a implementação dos novos Programas do Português, e sobretudo para o cumprimento das Metas de Aprendizagem, a partilha de responsabilidades na melhoria do desempenho linguístico dos alunos é fundamental. Para isso, cremos ser essencial a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes, com o objetivo de articular estratégias, em que confluem os conhecimentos específicos de cada área disciplinar e o conhecimento da língua materna. Tais procedimentos, ao invés de diminuir a área de competência atribuída ao professor de Português, conferir-lhe-iam, efetivamente, uma responsabilidade acrescida, mas partilhada com os docentes das outras disciplinas, no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. (pp. 201-202)

Como já referimos, o desenvolvimento da escrita, que depende de aprendizagens formais e que deve ser entendido como um processo que visa o uso multifuncional desta competência, acompanha a escolaridade básica, o ensino secundário e pode alcançar níveis superiores de mestria ao longo da vida académica e profissional, com o domínio de estilos de “escrita académica” (Menyuk & Brisk, 2005, e.o.).

Por isso, sendo a escrita objeto e veículo de aprendizagens, importa saber como se processa o seu ensino e aprendizagem, considerando, de seguida, uma reflexão sobre as práticas de ensino da escrita e os respetivos documentos orientadores.

³² Sobre esta transversalidade ver o artigo “Práticas de integração do português como disciplina transversal”, de Branca Rodrigues; Isabel Duarte, in *Novos Desafios no Ensino do Português*, Organização de Madalena Teixeira, Inês Silva, Leonor Santos, Edição Escola Superior de Educação de Santarém, 2011, p.183 e seguintes. Como se lê neste artigo “...aborda-se neste artigo a questão da integração do português como disciplina transversal nas práticas docentes, não só através da revisão da literatura que enquadra esta problemática, como também pela divulgação e discussão dos resultados obtidos na investigação realizada, que tinha, como principal objetivo, conhecer as atividades dos docentes associadas à melhoria das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. Com o objetivo de ilustrar, de forma mais concreta, a integração da língua materna no processo de ensino/aprendizagem de outras disciplinas, apresentam-se ainda alguns exemplos, selecionados pelo seu cariz eminentemente prático.” (p.184).

³³ Ver também: Rodrigues, Branca, *Práticas de integração do Português como disciplina transversal*, Tese de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2009.

Na génese deste trabalho estão reais percepções de que, muitas vezes, o processo de consolidação da competência de escrita fica a meio, isto é, que escapam a alunos e professores muitas e essenciais etapas conducentes à escrita competente.

A título de exemplo, em cada nova turma que encontramos, os alunos surpreendem-se com, por exemplo, práticas de planificação e/ou revisão e com o uso que fazemos de um código de apoio e incentivo à revisão e aperfeiçoamento dos enunciados escritos (sinal de que nunca o utilizaram, de que nunca automatizaram procedimentos similares). Recorremos, por vezes, à metáfora (em rigor, como aqui se apresenta, uma comparação) de que aprender a (re)escrever com um código é um pouco como aprender a andar de bicicleta, usando rodinhas de suporte, que, a seu tempo, serão retiradas³⁴.

Reiteramos a crença de que podemos fazer mais e melhor no ensino da escrita, não apenas nós, professores, mas todos os envolvidos na promoção da literacia. Muitas são as vozes que reclamam “o escrever melhor”, a equivalência da competência de escrita ao nível/tipo de ensino. No entanto, atrever-nos-íamos a dizer que nem todos passamos à prática e que nem sempre fazemos o que sabemos e/ou podemos. Como referimos no nosso anterior estudo (Barbosa, 2007), a importância social do erro ortográfico remete-nos necessariamente para a importância dos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e, em particular, para o lugar que neles cabe ao estudo e tentativa de superação do erro. Tendo em conta os resultados do inquérito, elaborado no âmbito do nosso trabalho de 2007, designadamente no que concerne ao modo como, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o erro ortográfico foi tratado pelos professores dos inquiridos, parece ser acertado afirmar que a importância socialmente conferida ao erro não encontra ainda plena correspondência naquela que lhe é conferida em contexto escolar. A experiência reportada pela maioria dos inquiridos é a de uma certa *secundarização*, pelo menos nos níveis mais baixos de ensino, do tema do erro ortográfico, tratado geralmente com recurso a métodos de limitado alcance pedagógico.

De facto, apenas 25 dos 169 inquiridos durante o nosso trabalho de mestrado (2007) (menos de 15% do total da amostra) indicaram a promoção, por parte dos respetivos professores do 1.º Ciclo, do aproveitamento pedagógico do erro, através da explicação à

³⁴ Uma vez mais, este apontamento não invalida que outros professores tenham outros e tão ou mais válidos métodos/estratégias de facilitação processual. Na nossa prática docente, e porque muitas vezes não damos continuidade ao trabalho com as mesmas turmas, este processo também fica a meio, perde-se (acreditamos, por isso, ser uma mais-valia dar continuidade ao trabalho com as turmas e/ou difundir a utilização deste/de um código comum – como dita a nossa experiência).

turma da regra ortográfica violada. A esmagadora maioria desses professores limitava-se, segundo a percepção dos inquiridos, a ordenar que a palavra com erro fosse escrita repetidamente (método indicado por 76,9% dos inquiridos) ou optava pela aplicação de castigos físicos aos alunos que cometiam erros (método indicado por 50,4% dos inquiridos).

O facto de cerca de 70% dos inquiridos que revelaram que os seus professores primários aproveitavam pedagogicamente o erro ortográfico ter até 34 anos pode constituir um indício de que os métodos de ensino têm vindo, a este nível, a alterar-se, ainda que de forma paulatina. A reduzida dimensão da amostra não permitiu, todavia, que se tirassem ilações definitivas nem generalizáveis quanto a esta questão.

Para este trabalho que agora apresentamos, e das centenas de produções escritas que tivemos oportunidade de reunir e analisar, apenas uma pequena percentagem não apresenta qualquer erro de escrita e/ou revela dificuldades do Português. Por isso, uma vez mais, e tal como aconteceu com o estudo sobre o EO, questionamo-nos e tentamos perceber mais sobre tipos de erros e dificuldades de escrita, sobre formas de agir de professores e alunos, no sentido de encontrar respostas e propostas de atuação face às dificuldades do ensino e da aprendizagem da escrita com que nos vamos confrontando.

A literatura e a prática dizem-nos que há já conhecimentos sobre o que é necessário fazer para que os alunos sejam escreventes competentes. Por essa razão, uma boa forma de pensarmos no desenvolvimento das competências de escrita será, então, utilizarmos esse conhecimento prévio. “One way of thinking about writing development is that it is fuelled (or inhibited) by students’ strategic behavior, knowledge about writing, motivation, and mastery of text transcription skills” (Graham et al., 2007, p. 4).

Laorda (2006), numa revisão do livro *How to teach writing*, de Jeremy Harmer (2004), sugere que a escrita é “both a mental and learning process”, que a ortografia e a pontuação têm capital importância na escrita (citando McMurray, 2006), que o *feedback* do professor (cit. Sugita, 2006) e de um colega (cit. Rollinson, 2005) desempenha um papel importante no desenvolvimento da escrita e também que:

- i. a escrita pode ser realizada colaborativamente (cit. Ibrahim & Penfield, 2005; Storch, 2005);
- ii. há uma necessidade de melhorar em recursos como a coerência e a coesão (cit. Kang, 2005);

- iii. é importante a atenção tanto no conteúdo como na forma (cit. Vickers & Ene, 2006);
- iv. a leitura está extremamente interligada com o processo de escrita (cit. Erkaya, 2005; Hirvela, 2005);
- v. o género é um elemento fundamental da escrita (cit. Tardy, 2006) e que
- vi. ler jornais também beneficia a escrita em níveis avançados (cit. Kim, 2005; Locke, 2005).

Pese embora o facto de termos estes saberes, e como é do conhecimento de quem passa pelas nossas escolas e/ou centros de formação, os professores de Língua Portuguesa e de Português pertencem a diferentes gerações, apresentam formações científicas e pedagógicas desiguais, sendo, por isso, muito difícil caracterizar os modelos e estratégias predominantes na didática da escrita.

Para Ana Luísa Costa (2010):

A investigação em torno de concepções e práticas de ensino da escrita reflete uma realidade muito heterogénea, que engloba (i) insatisfação com a prática pedagógica e alguma incapacidade em enfrentar novos desafios didáticos, alguns lançados pelos próprios documentos orientadores (Pereira: 2000), (ii) uniformização nas solicitações de géneros e de tarefas de escrita (Albuquerque: 1992 apud Pereira: 2000; González: 2005; Lobo (coord.): 2001; 2002) e (iii) subordinação da escrita como meio de desenvolvimento de outras competências (Lobo: idem). (p.7)

Sabemos, ainda, que a atualização de práticas coexiste, nas escolas, de forma nem sempre serena, com visões absolutamente tradicionais do que é ensinar a escrever, para as quais o texto escrito, isto é, o produto final tem papel preponderante, sendo todo o processo de escrita secundarizado e entendido como um processo de composição linear que não contempla, por exemplo,

informações de natureza contextual, como (i) a tomada de consciência, por parte do escritor, do objetivo pragmático do texto, (ii) o reconhecimento da relação entre escritor e leitor e (iii) a conceptualização do público-alvo. Contudo, estes aspetos são reconhecidamente parte integrante do processo de escrita, tanto em modelos cognitivos de representação do processo (Hayes e Flower: 1980) como na investigação enquadrada por abordagens sociais e funcionais da literacia de escrita. (Costa, 2010, p. 10)

Por sua vez, e como anunciamos no Capítulo 1, se a concepção tradicional do processo de escrita se mantém na escola/sala de aula, não encontra qualquer validação nos documentos orientadores do ensino da LP/Português em vigor nos últimos vinte anos (ME, 1991a; ME, 1991b; ME, 1997; ME, 2001; 2002; ME, 2001; ME, 2009a), uma vez que estes refletem os pressupostos teóricos sustentados em abordagens cognitivas do processo de escrita, ou seja, onde a escrita é entendida como “processo”. São disso exemplos a valorização do treino de procedimentos envolvidos na planificação, na atenção à contextualização das tarefas de escrita, que devem ser enquadradas em “projetos com sentido”, bem como na importância atribuída à revisão, reescrita e divulgação dos textos.

O Novo PPEB (ME, 2009) entende a escrita como

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto). (p.16)

De forma clara, estes processos *complexos* e procedimentos são evidenciados, neste programa, bem como no guião de implementação do mesmo (Niza et al, 2011), para a escrita, e desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atendendo à definição do PPEB (ME, 2009), é nossa intenção atentar, essencialmente, na fase de *revisão, correcção e reformulação do texto*, através da aplicação de um código de apoio ao aperfeiçoamento da escrita, visando a promoção desta competência³⁵. É precisamente sobre esta fase do processo de escrita que nos pronunciaremos de seguida.

5. Escrita - Revisão, correcção e reformulação

The first draft reveals the art, revision the artist.
Lee (2008)

Num texto³⁶ que tem como objetivo dar conta do que se passa com a linguagem ao longo da vida, nomeadamente no que diz respeito a duas variáveis linguísticas: a

³⁵ O PPEB entende por competência “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (ME, 2009, p.15).

³⁶ Artigo “A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?”, M.ª da Graça Pinto, in *Gramática: história, teorias, aplicações*, org. Ana M.ª Brito, Porto, 2010, pp. 65-98.

complexidade gramatical e a *densidade de ideias*, Graça Pinto (2010a) oferece uma reflexão que nos remete para a necessidade e importância da promoção da capacidade linguística, relacionando-a com o tipo de vivência em termos de linguagem dos seres humanos, dentro e fora da escola. São visíveis neste artigo da autora, assim como no estudo que traz para a sua reflexão, o *Nun Study*³⁷, hoje tido como referência em termos do que se passa com a linguagem à medida que a idade avança, a ideia de que “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span” (Kemper et al., 2001, p. 238, citado em Pinto, 2010a, p.80).

Por essa razão, urge atentar na forma como estes saberes e esta capacidade linguística são construídos, propondo-nos, ainda, esta autora (Pinto, 2010a, p.80) uma reflexão sobre os métodos de ensino e aprendizagem da língua e as atividades linguísticas praticadas com vista a aprendizagens bem-sucedidas, para que estas possam ter repercussões desejadas ao longo da vida. Entendemos, pelo discurso da autora, que ambientes propícios à instalação de uma flexibilidade verbal são igualmente propícios a uma flexibilidade cognitiva que, por sua vez, estabelece uma relação com o desenvolvimento da linguagem e, simultaneamente, com a resistência ao declínio verbal.

Foi desde sempre nosso intuito perceber, e cremos que deva sê-lo de todos os professores e/ou agentes educativos/formativos, o que subjaz a aprendizagens bem-sucedidas e saber como atuar nesse sentido.

Merece-nos, portanto, especial atenção a seguinte passagem do artigo “A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?”, de Graça Pinto (2010a).

Como atuar então, apesar de tudo, para que as produções verbais (orais ou escritas) comportem níveis elevados de densidade de ideias e de complexidade sintática?³⁸

Acredito que, para que tal aconteça, seja necessário enveredar, desde muito cedo, por metodologias que, antes de mais nada, façam com que o aprendente viva a linguagem com base em situações que o façam passar, como diz Possenti (2006: 84) “pela exposição constante [...] ao maior número possível de experiências

³⁷ Como refere Pinto (*ibidem*), “O *Nun Study* é hoje tido como referência em termos do que se passa com a linguagem à medida que a idade avança e iniciado, em 1986, como estudo-piloto, pelo médico David Snowdon, Professor de Neurologia do College of Medicine da Universidade de Kentucky, com uma população constituída por freiras do convento da congregação religiosa internacional *School Sisters of Notre Dame*, situado em Good Counsel Hill, Mankato, Minn.”.

³⁸ Negrito e itálico nossos.

lingüísticas na variedade padrão”, porque, segundo este autor, “[a]prender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (Possenti 2006: 92). A escola, para Possenti (2006: 84), deve pois atribuir um papel prioritário à leitura, à escrita, à narrativa oral, ao debate de todas as formas de interpretação (resumos e paráfrases, entre outros), porque deve dominar-se primeiro um dado objecto de estudo, neste caso a língua, antes de o descrever ou de partir para a sua sistematização. Esta forma de expor o aprendente à língua nas suas múltiplas facetas, conforme prossegue Possenti (2006: 83 e 87-88), conduz à paulatina aquisição da gramática interiorizada e ao seu enriquecimento, mas exige também da escola uma atitude metodológica compatível com tal objetivo. (pp. 84-85)

Perguntamo-nos se estarão todos os agentes educativos/formativos (ministério, diretores, professores, encarregados de educação, ...) a expor o aprendente à língua nas suas múltiplas facetas? Se estará a Escola a contribuir para a expansão da gramática interiorizada do aprendente?

Com este tipo de olhar a vivência com a língua por parte dos aprendentes defendido por Franchi (2006, citado em Pinto, 2010a, pp. 85-86), pretende-se fazer com que os alunos falem e escrevam recorrendo aos meios diversificados que a língua coloca ao seu dispor e dos quais eles têm de ir aos poucos tomando consciência. Em nosso entender, o uso sistemático de símbolos/de um código como apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita promove essa gradual consciência e a autonomia no ato de escrever, dentro e fora da escola.

Como referimos no Capítulo 1, centramos a nossa atenção numa fase que, pela sua exigência cognitiva, se revela tanto complexa quanto necessária e para a qual os escreventes nem sempre estão preparados. Para Maria Luísa Pereira (2000, p.157), apenas os alunos com grande *capacidade metadiscursiva e metalinguística* conseguem rever e aperfeiçoar o seu próprio texto; os restantes

difficilmente pensam, por exemplo, que pode haver muitas maneiras de escrever o mesmo conteúdo. Sozinhos em casa perante a tarefa, e de acordo com a sua representação mais comum de correcção . . . mudam aqui ou ali uma ou outra falha (ortográfica, eventualmente morfossintáctica), passam a limpo, procedendo, deste modo, a uma modificação espontânea e aleatória do texto escrito. (Pereira, 2000, p.157)

As duas ideias atrás apresentadas, a primeira de que as alterações levadas a cabo pelos alunos são, geralmente, muito superficiais e, portanto, nada eficazes e a segunda de

que esta fase não merece ainda a devida atenção por parte de alguns professores de LP/Português aparece inscrita nas leituras por nós efetuadas (Albuquerque, 2001; Barbeiro, 1999 e 2003; Carvalho, 1999; González, 2005; Pereira, 2000; ME, 2009; Niza et al., 2011; Santana, 2007). Por estas e por outras razões, também estes autores e outros propõem a implementação de estratégias de facilitação processual, principalmente durante o processo de revisão e aperfeiçoamento textuais (Barbeiro, 2003; Campos, 2005; Graham et al., 2007; Harmer, 2004; MacAthur et al., 2008; Niza et al., 2011; NWP & Carl Nagin, 2006; Pereira, 2002; ME, 2009; Santana, 2007; e.o.).

Para Roald Dahl (citado por Farrington, 1999, p.1). “Good writing is essentially revision. I am positive of this”. Diríamos que o é numa elevada percentagem, se pensarmos que a revisão implica a deteção e correção de erros ortográficos, sintáticos, a seleção e substituição de léxico, de sinais de pontuação, mas também porque é o momento em que atentamos (ou deveríamos atentar) no ritmo, na emoção, informação, intenção, destinatário e eficácia do enunciado escrito que pretendemos construir, aspetos que devemos tornar evidentes e merecedores de tempo e atenção para os nossos alunos/formandos.

Efetivamente, se nos detivermos nas atitudes dos alunos/formandos, em aula, independentemente do nível e tipo de ensino, e/ou na observação de alunos em situação de Exames Nacionais, por exemplo, verificamos que a revisão, a acontecer, merece pouca atenção e resulta em correções/alterações pontuais e pouco relevantes.

O escrevente raramente consegue proceder a uma autocorreção e ao aperfeiçoamento de texto, e cremos que tal acontece dado o grande esforço cognitivo de distanciamento crítico que é exigido, quando compara o que escreveu com os objetivos que pretendia atingir (González, 2005, p.47). Se a esta evidência associarmos o pouco investimento de professores e alunos nesta fase do processo de escrita, torna-se ainda mais difícil alterar esta condição.

Barbeiro (2003) escreve que

a intervenção do outro, designadamente do professor, realiza-se apenas sobre o produto entregue e toma a forma de correcção e de avaliação. A ajuda por parte do professor consistiria nessa correcção e nas anotações que a acompanham. Com muita frequência, o processo acaba aí, com a consulta da classificação e sem reformulação textual. (p.147)

Por razões várias, acreditamos que, ainda muitas vezes, o processo continua a acabar ali, na “consulta da classificação e sem reformulação textual”, reflexão que faremos na parte empírica deste trabalho, à luz dos resultados dos inquéritos a professores e alunos sobre hábitos de escrita e de revisão e a atitudes face à receção de um trabalho escrito.

Lucile Chanquoy (2001), num estudo sobre como facilitar a tarefa de revisão, às crianças, escreve que “many studies have already shown that beginners writers do little spontaneous revisions in their texts, and that their revisions are mainly superficial (e.g. spelling or punctuation corrections)” (Chanquoy, 2001, p.16). Esta autora delinea o processo de revisão em quatro partes: *task definition*, *evaluation*, *strategy selection*, and *execution* e mais tarde cria uma definição para revisão baseada na sua investigação

Revision is thus conceived of as a process of text reviewing, aiming at evaluating and improving the text quality . . . and also as a process of evaluating and clarifying the writer’s thoughts . . . the revising process also includes the ability to evaluate the text’s communicative quality. (Chanquoy, 2001, p.16)

A revisão requer que olhemos para o que escrevemos com uns novos olhos, de forma a que se proceda a alterações a níveis mais profundos. Por isso, defendemos, como aconteceu já no estudo de 2007, que, por vezes, o distanciamento³⁹ entre o momento de produção e o de revisão pode funcionar muito bem, uma vez que gera esse novo olhar. Repare-se, a este propósito, num excerto dos resultados do trabalho de doutoramento de Nazaré Coimbra (2011)

Todos revelaram, na revisão, uma consciência metadiscursiva (Allal & Chanquoy, 2004; Cassany, 1996; J. Fonseca, 1992; Rijlaarsdam & Bergh, 2005), facilitada pelo distanciamento de meses entre a primeira textualização (em dezembro) e a revisão final (em maio), e sobretudo fruto de trabalho sistemático sobre o texto (argumentativo) e sobre a língua, em Oficina de Escrita. (p.196)

Para os escritores mais competentes, rever é uma forma de pensar, e não raras vezes esta revisão é já feita mentalmente à medida que escrevem. A revisão é, sem dúvida, “an attitude that pervades writing” (Fearn & Farnan, 2000, p.13), mas que não parece ainda ser uma evidência e uma prática instituídas na/para a Escola.

³⁹ Sobre esta estratégia de separar o momento de produção textual do momento de revisão ver Coimbra, M.ª de Nazaré (2011).

A literatura aponta a habilidade para a revisão textual como fundamental para o desenvolvimento do pensamento da criança e de uma escrita de qualidade (Dix, 2006, p.566), ora cremos que isto acontece precisamente pelo que a sua prática implica, desenvolve, desperta, provoca.

No livro *Best practices in writing instruction* (2007), MacArthur apresenta duas razões para a importância da revisão:

First, revision is an important aspect of the composing process that is used extensively by proficient writers (Fitzgerald, 1987; Hayes, 2004). As Donald Murray (1991) famously declared, “Writing is revising, and the writer’s craft is largely a matter of knowing how to discover what you have to say, develop, and clarify it, each requiring the craft of revision” (p.2). When writers revise, they have opportunities to think about whether their text communicates effectively to an audience, to improve the quality of their prose, and even to reconsider their content and perspective and potentially transform their own understanding. To become proficient writers, students must learn to revise effectively.

Second, in an instructional context, revision provides an opportunity for teachers to guide students in learning about the characteristics of effective writing in ways that will not only improve the current piece, but also carry over to future writing. In learning to revise, students get feedback from readers on their work, learn to evaluate their writing, and discover new ways to solve common writing problems. Thus, revising is a way to learn about the craft of writing. (p.141)

Quando aprendem a fazer a revisão, os escritores aprendem, então, habilidades que irão melhorar a sua escrita atual e moldar a forma como escreverão futuramente (Graham et al., 2007). Em última análise, aprendemos a rever para conhecer uma forma de ajudar a nossa escrita a corresponder de forma mais precisa ao que está nos nossos corações (Heard, 2002, p.10), ou na nossa mente.

A investigação torna evidente que a principal razão por que é difícil para os alunos reverem é que a revisão envolve uma grande variedade de processos cognitivos complexos. Estes processos incluem planificar, criar frases, conciliar o texto escrito com a intenção do escritor, refletir, comparar, avaliar, identificar falhas, gerar mais possibilidades de alternativas adequadas, e considerar o propósito e o leitor (Chanquoy, 2001; Dix, 2006).

Acresce o facto de a revisão ser um esforço recursivo, isto é, que acontece durante todo o processo de escrita e que pode interromper as outras atividades do processo (Chanquoy, 2001).

Donald Graves afirma que a revisão é em parte desenvolvimental, porque depende da capacidade de a criança ler o mundo exterior e expressar as suas percepções e compreensão na sua escrita (Baer, 2008, p.47).

Outra circunstância que faz da revisão um desafio tem a ver com o facto de que os alunos releem a sua escrita a partir da perspectiva do escritor, com todo o seu conhecimento prévio e uma compreensão do que querem dizer, em vez de a lerem a partir da perspectiva da sua “audiência”. Para rever de forma eficaz, o escritor deve concentrar-se no que realmente foi escrito, ao invés do que tencionava fazer (Beal, 1996, p.221).

A revisão torna-se exigente porque os escritores mais jovens costumam passar à escrita sem planificação e, uma vez que estes primeiros exemplares dos textos refletem o pensamento e a planificação mental que eles já fizeram e são, portanto, um reflexo do que eles são capazes, isto significa que, quando lhes pedimos para rever, eles executam mudanças superficiais e ficam confusos porque sentem que já produziram o seu melhor trabalho (Fearn & Farnan, 2000).

Face ao exposto anteriormente, podemos concluir que a revisão eficaz é difícil de concretizar e que nem sempre são dadas condições, pelo sistema educativo/formativo, aos nossos alunos/formandos para ultrapassarem esta dificuldade. Não parece haver indicações explícitas sobre o que e como devem proceder, nem o treino regular da revisão (dentro e fora da sala de aula).

Como poderemos, então, enquanto educadores (professores/formadores), ajudar os alunos nesta tarefa?

A literatura oferece muitas sugestões e uma delas relembra que uma das atitudes mais importantes que os educadores precisam de ter, também em nosso entender, é mudar o conceito e a opinião dos alunos sobre a revisão, geralmente entendida como tarefa árdua, enfadonha, uma punição, de forma a que a apreendam como uma parte essencial do processo de escrita, que a interiorizem e realizem sistematicamente. Não se trata apenas de editar uma história depois de acabada, mas de melhorar a escrita ao longo de todo o processo, embora algumas pesquisas sugiram que esperar para rever depois de terminado o trabalho possa levar a revisões mais profundas⁴⁰, principalmente para os jovens escritores (Chanquoy, 2001).

⁴⁰ Algo que já havíamos defendido e ilustrado no nosso trabalho de 2007.

Num estudo de 1987 sobre ensinar as crianças a fazer revisão, Jill Fitzgerald e Lynda Markham concluíram que a instrução direta no processo de revisão afeta positivamente o conhecimento do aluno sobre o processo de revisão, os seus esforços para fazer revisões no papel e a qualidade das suas histórias. As conclusões a que Fitzgerald e Markham chegaram tornaram algo muito claro: a revisão deve ser explicitamente ensinada, algo que, em nosso entender, nem sempre acontece.

Há algumas técnicas de ensino que surgem repetidamente na revisão de literatura, nomeadamente a utilização de um modelo, o professor explicita e realiza estratégias de revisão, os alunos observam. Desta forma, assistindo a um modelo, os alunos ganham uma imagem clara sobre como a habilidade de revisão é executada e do pensamento que acompanha este processo.

Outra técnica cuja proposta se repete é a de observar exemplares (registos escritos), ou seja, alunos e professores leem, discutem e dissecam exemplos de escrita proficiente. Recorrentemente surge a referência, e também nas recentes orientações programáticas, à oficina de escrita, um programa que permite a instrução estratégica, a colaboração/interação entre colegas de turma e do professor, a escrita diária e as escolhas do aluno⁴¹.

Estas estratégias e outros recursos são referidos frequentemente na literatura sobre as práticas de revisão.

Também Randy Koch (2004), diretor do *Writing Center at Texas A&M International University*, sugere seis etapas para rever a escrita: (i) dar às coisas e às pessoas a dignidade dos seus próprios nomes; (ii) usar verbos de ação específicos e interessantes; (iii) usar detalhes sensoriais específicos e concretos; (iv) mostrar em vez de dizer; (v) eliminar a confusão e (vi) variar a estrutura e comprimento da frase.

Rubricas e listas de verificação podem ser métodos eficazes para apoiar o processo de revisão “In the hands of students, a good rubric can orient learners to the concept of quality as defined by experts in a field, inform self- and peer assessment, and guide revision and improvement” (Andrade, 2007, p.3).

⁴¹ Quando por nós questionados, alguns professores disseram que neste ano letivo (2011-12) vão tentar fazer uma Oficina de Escrita, outros que gostariam de fazer, mas que não tiveram/têm tempo para tal. A este respeito teceremos outras considerações quando analisarmos os resultados do nosso inquérito aos professores (Capítulo 5).

Combinar o uso de estratégias e ferramentas de facilitação processual⁴² (que devem ser ensinadas explicitamente), na fase de revisão, poderá ser benéfico no trabalho individual, de pares ou turma, dentro e fora da sala de aula.

Neste âmbito, poderemos ainda incluir estratégias como a revisão cooperada⁴³; o uso de fichas/instrumentos de auto e heteroavaliação do trabalho produzido; um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento (já existente, elaborado pelo professor e/ou em colaboração com os alunos); a leitura em voz alta dos textos/trabalhos produzidos, que pode conduzir a conversas intencionais e valiosas sobre a mensagem de texto e sobre a voz do escritor, especialmente, como dissemos, quando este é lido em voz alta durante o processo de revisão (a ideia de que ajuda os escritores/escreventes a ouvir a sua escrita e a tomar consciência das suas qualidades e eventuais fragilidades).

Adicionalmente, não devemos esquecer o possível recurso à biblioteca da escola (outras bibliotecas), ao prontuário, dicionário, à gramática, e de que temos hoje a possibilidade de utilizar o computador e uma série de recursos *online* e multimédia que muito agradam e interessam aos nossos alunos/formandos e que, por essa razão, não poderão desmerecer a nossa atenção.

Independentemente do tipo, interessam-nos, pois, estratégias e recursos (didáticos, pessoais, materiais,...) que promovam, de forma consistente, ativa e, preferencialmente, não enfadonha, a gradual e simultânea automatização de procedimentos de revisão (logo de uma escrita competente) e o desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos/formandos. Julgamos que o uso metódico de um código de apoio à revisão, correção e aperfeiçoamento dos registos escritos, comum a diferentes níveis e tipos de ensino, possibilita a realização de tarefas que os escreventes em desenvolvimento normalmente não efetuam autonomamente.

6. Síntese

Em suma, cremos que o principal objetivo dos professores de LP/Português é claro e complexo, mas possível - tornar a revisão concreta e tangível - e neste sentido acreditamos que um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento o torna viável.

⁴² Sobre estratégias de facilitação processual ver Azevedo, 2000; Barbeiro, 2002 e 2003; Campos, 2005; Costa, 1996; Pereira, 2000; Reuter, 1996; entre outros.

⁴³ Uma pesquisa constatou que “higher level response impacts achievement...writers who had used peer feed-back improved the quality of their work more than those who had not” (VanDeWeghe, 2004, p. 98). Sobre a revisão cooperada de textos ver ainda o trabalho de investigação de Santana, 2007.

Como escreve Heard (2002):

We need to invite young writers into the world of revision through invitations and tools that make revision concrete and tangible. Students need to be reminded that the writing process is revision. Revision isn't merely making a few cosmetic changes. Revision is a way of seeing and then re-seeing our words, training our eyes and ears to what good writing sounds like, and learning and practicing strategies that will make a difference in our writing. (p. 10)

Há muitas estratégias que os educadores podem pôr em prática para ajudarem os seus alunos a tornarem-se revisores mais eficazes e a melhorarem a maneira como pensam e sentem sobre a revisão. Esta mudança, por sua vez, pode ter um grande impacto no sucesso da sua escrita atual e para o resto das suas vidas. Como refere Spandel (2006):

If students think that revision consists of 'fixing the spelling' or 'making a paper longer,' they may never write a piece that will cause someone to gasp or cry or shout, "You've got to hear this." Without hope of such response, why write at all? (p. 20)

Quanto à substância aqui em investigação, quem se preocupa ou está em contacto com os alunos dos Ensinos Básico e Secundário, apercebe-se facilmente das suas dificuldades em atingir as Metas⁴⁴ de Aprendizagem propostas para a LP/Português nestes níveis de ensino e, se atentar em alguns registos escritos, verifica igualmente a real frequência dos problemas ortográficos e de outros erros de escrita, assim como a inexistência de hábitos de revisão e aperfeiçoamento do discurso escrito, dentro e fora da sala de aula

A nossa prática leva-nos a crer que a análise das principais dificuldades e erros de diferentes tipos, associada à utilização sistemática e bem delineada de um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento, comum a diferentes níveis e tipos de ensino, poderá ser vantajosa, precisamente, por permitir:

- criar um ambiente facilitador da produção escrita e do seu aperfeiçoamento;
- automatizar procedimentos de autocorreção e edição (dentro e fora da escola);
- ajudar na reflexão sobre a própria escrita e a solucionar problemas;
- permitir a generalização a outros contextos;

⁴⁴ Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20120803-mec-metas-curriculares-eb.aspx>.

- originar um apoio e avaliação diferenciados;
- desenvolver necessidades nos escreventes (necessidade de procurar ajuda na resolução de problemas de escrita, nos prontuários, dicionários, gramática, *online*, etc.);
- promover a capacidade crítica de autoavaliação e a autonomia na revisão textual; etc.

Na parte empírica deste trabalho, tentamos aferir e ilustrar com exemplos algumas das potencialidades atrás elencadas. No entanto, e na impossibilidade de, no âmbito deste doutoramento, testarmos e apresentarmos a eficácia de um código de apoio à revisão, em todas as componentes⁴⁵ que integram a fluência escrita, selecionamos para análise e reflexão alguns tipos de erros e/ou dificuldades da LP/do Português, agrupados nas categorias que a seguir apresentamos e que correspondem também àqueles que elucidarão sobre o funcionamento, receção e eficácia da utilização do código de apoio à revisão por nós utilizado e testado, nomeadamente: (i) Ortografia (O); (ii) Pontuação (P); (iii) Acentuação (A); (iv) Vocabulário (V); (v) Outras reflexões emergentes das categorias atrás apontadas e/ou dos resultados deste trabalho, nomeadamente reflexões sobre a construção sintática da frase, mecanismos de coesão e coerência textuais.

Os problemas de escrita (erros ortográficos e outros erros e o seu tratamento durante a fase de revisão), origem e cerne desta investigação, mais precisamente as perspetivas, causas e tipologias do erro serão o alvo do nosso estudo, no capítulo seguinte deste trabalho. A revisão bibliográfica, que a seguir apresentamos, revela-se decisiva para posteriormente podermos objetivar e declarar critérios quanto à tipologia de erros por nós construída e simultaneamente por corresponder ao código de apoio à revisão/aperfeiçoamento da escrita, implementado na nossa prática letiva, e que será aqui ilustrado e testado.

⁴⁵ Com os nossos alunos/formandos, tratamos todos os erros e/ou dificuldades de escrita, assim como realizamos atividades de aperfeiçoamento e revisão da escrita e, por isso, na parte prática deste trabalho, apresentaremos o código e a taxonomia por nós utilizada, que abarca outras categorias e formas de agir.

Capítulo 3

O Erro (ortográfico e outros) – Revisão bibliográfica

*Spelling, in the eyes of many people,
is a crucial measure of a competent writer.*
John Smith e Warwick Elley (1999)

1. Introdução/Etimologias

Conhecer a etimologia de algumas das palavras centrais desta investigação servirá de introdução a este capítulo. E não raras vezes encontramos aqui inspiração e suporte para o percurso que temos vindo a realizar, porque errar é também etimologicamente “caminhar ao acaso”, algo que não queremos fazer. Por isso, o estudo sobre tipos de erros de escrita e a utilização do CAR permite-nos dar e receber orientação para chegarmos a bom porto, nesta gradual conquista que é o ensino e a aprendizagem da escrita, que teve, a nível prático e posteriormente investigativo, a sua “origem”, o seu “nascimento” na Ortografia, numa procura da “escrita correta” ou ainda na “ciência de escrever corretamente”.

Erro, s. Der. regressivo de *errar*. Séc XIII: «E, poys tamanho foy o *erro* meu / Que lhi fiz torto tam descomunal...», D. Dinis, no C.B.N., nº (474).

Errar, v. Do lat. *errāre*, «errar, andar de um lado para o outro, caminhar ao acaso; afastar-se do caminho verdadeiro, seguir caminho errado, enganar-se, desviar-se; *fig.*, afastar-se da verdade, estar em erro, enganar-se». Séc. XII: «E diss-amigo lontano,/ que faria por amores,/ Poys m eirastes tan en uão?/ E caeu antr unhas flores», D. Dinis, no C.B.N., nº (499). No Séc. XIV, a var. *arrar*: «eu nunca lhis *arrei* e cometem-me donado», *Demanda*, 163 a, 492. Vj. Também *enarrar* do lat. *inerrāre* «errar em», depois: «desviar, desencaminhar»; séc. XIII: «... defendemos que nenhuu judeu nō seya ousado de susacar em *enarrar* nenhuu crischaa que se torne de ssa ley ne de o retalhar na pissa...», *Fuero*. P. 129.

Orto, s. Do *ortu-*, «nascimento, origem; o nascer (dos astros)». Em 1813, Moraes.

-ort(o)-, elemento de composição culta que traduz as ideias de «direito, correto, reto, exato»; do gr. *orthós*, «direito, levantado, erguido; direito, em linha reta; *fig.*, direito; justo, correto; direito, leal, verídico, sincero; real, verdadeiro; justo, conforme a lei».

Ortografia, s. Do gr. *orthographia*, «escrita correta, ortografia; corte vertical de um edifício»; pelo lat. *orthographia*, mesmas aceções. Em 1536: «Esta paláura, *Orthografia*, é

grega: quer dizer ciência de escrever dereitamente. E dado que no principio onde se trata da letera ouueramos de proseguir na *Orthografia*, quisemos leuar a ordem dos artistas...» João de Barros, *Gramática*, na *Compilação de Várias Obras*, p. 178, ed. de 1785.

Ortógrafo, s. Do gr. *Orthográphos*, «que escreve correctamente», pelo lat. *orthographu-*, «adj., relativo à ortografia, ortográfico; s. m. ortografista, o que ensina ortografia». Em 1873, D. V. (Machado, 1977).

A etimologia e o significado das palavras-chave deste trabalho remetem-nos ainda para a função e as potencialidades da escrita: “marcar”, “gravar”, isto é, deixar “vestígios” da nossa existência. A escrita emerge ainda das menções seguintes como uma forma de expressão, de composição, de narração, de inovação, etc.

A palavra **escrever** vem do «lat[im] scrībo, is, psi, ptum, ĩre, "marcar com o estilo (ponteiro ou haste de metal), traçar uma linha, marcar, assinalar, gravar, marcar com cunho, desenhar, representar em caracteres, fazer letras, escrever"; (...) ; f[orma] hist[órica] 1544 screueo». Escrever significa «representar por meio de caracteres ou escrita» e «expressar-se por meio de escrita»; quer dizer ainda «compor (trabalho literário, científico etc.)» ou «narrar, descrever, contar (algo) por meio da escrita». Em informática, também significa «introduzir (informações) em determinado lugar da memória, em fitas magnéticas ou discos»⁴⁶.

O dicionário *online* Priberam da Língua Portuguesa apresenta a **Revisão** (do latim *revisio*, -onis) s. f., como:

1. Acto ou efeito de rever.
2. Funções de revisor.
3. Novo exame, nova leitura.
4. Nova análise de uma lei, decreto ou processo, ou da constituição de Estado, para rectificar ou anular.
5. Exame e emenda de provas tipográficas.
6. Lugar ou compartimento privativo do revisor, em tipografia⁴⁷. Nestas definições carece aquela que aqui nos interessa – a revisão como a mais enriquecedora das fases do processo de escrita.

⁴⁶ Fonte: Dicionário Eletrónico Houaiss, informação disponível em <http://www.ciberduvidas.pt>.

⁴⁷ Disponível em <http://www.priberam.pt/>.

2. Perspetivas

Com a emergência de novas disciplinas como a psicologia e a psicologia da educação, a linguística e a pedagogia contemporâneas, as dificuldades dos alunos, e, conseqüentemente, a análise do(s) erros sofreu novas abordagens. Concebe-se que, face a estes, o professor possa ter diferentes atitudes: observá-los como algo única e exclusivamente negativo, indesejável, uma espécie de subproduto do processo de ensino-aprendizagem, vê-los antes como algo de inevitável nesse processo, portanto servir-se deles, reaproveitando-os didaticamente ou ignorá-los.

Várias são, por conseguinte, as posições das diferentes teorias de aprendizagem e que vão desde: uma tentativa de eliminação completa; a atitude fatalista de resignação (é “inevitável”); ou a consideração dos erros como uma componente necessária do processo de aquisição – ensaio e erro, por aproximações sucessivas –, reveladora de pontos fracos e sintoma de que a aprendizagem se faz, como regista Álvaro Gomes (2006, p.91).

A verdade é que, como escreve Gomes da Torre (1985),

nunca foi provado que seja prejudicial para o aprendente o facto de ele cometer erros. Há mesmo aqueles que defendem que os erros não devam ser encarados como um problema que tem forçosamente de ser eliminado, mas antes como algo de normal e inevitável, indicador das estratégias que os aprendentes utilizam. (p.19)

Neste sentido, os erros poderão mesmo ser encarados como tendo alguma utilidade⁴⁸.

Vários são os autores que se referem ao erro como uma parcela, uma etapa própria da aprendizagem. São disso exemplo Amor (1996); Barbeiro, (1994); Corder (1980); Delgado-Martins (1993); Edge (1989); Ferreiro e Teberosky (1986); Jaffré (1991); Legrand (1984); Norrish (1992); Perrenoud (1995); Torre (1993); Zorzi (1998), entre muitos outros. Estamos perante o erro observado como um fenómeno normal que conduz à passagem para o saber, logo, tido como um meio de aceder a e integrar novos conhecimentos.

Ferreiro e Teberosky (1986, p.30) diziam que determinados erros poderiam mesmo constituir pré-requisitos para a obtenção de respostas corretas, sendo necessário que, na prática pedagógica, se permitisse ao sujeito “passar por períodos de erro construtivo”. No

⁴⁸ No Capítulo 4 do nosso trabalho, de 2007, tentamos perceber como, através das respostas dadas ao nosso inquérito, os professores e alunos (e a comunidade em geral) se posicionavam face ao erro ortográfico, como o perspetivavam individual, social e pedagogicamente.

entanto, Zorzi (1998) afirma que a escola não o consegue conceber como um fenómeno inerente ao processo de aprendizagem.

Diríamos que esta reflexão só faz sentido quando interpretada à luz de um conceito mais amplo como é o do ato de escrever. Como sabemos, também as filosofias face à escrita – tradicionais e mais recentes – que assentam ou no produto resultante deste ato ou no seu processo, respetivamente, terão de ser contempladas pela reflexão.

As perspetivas tradicionais sobre a escrita centravam a sua atenção no produto resultante do ato de escrever, não no seu processo. Escrever era uma capacidade, uma competência que os alunos desenvolviam, estudando os registos escritos de bons escritores que procuravam imitar e praticando a ortografia, as regras gramaticais e a pontuação e ainda esforçando-se por atingir o que os seus professores consideravam ser escrever bem. Nas palavras de John W. A. Smith e Warwick B. Elley (1999), escrever

was a skill that pupils had to learn by studying the products of good writers, by practising each of various subskills, (spelling, grammar and punctuation) and by having their efforts assessed regularly in relation to the teacher's expectations about what was clear, correct writing. (p.36)

Os alunos eram vistos como agentes passivos e os erros deveriam ser evitados: “In the product approach, students are passive recipients of the accepted wisdom. Errors are annoying, to be avoided or stamped out” (Smith & Elley, 1999, p.39).

Pesquisas⁴⁹ em vários países revelaram que o ato de escrever (e todas as subtarefas daí decorrentes: controlo da ortografia, funcionamento da língua, pontuação, ...) se tornava uma tarefa “enfadonha” e desmotivante.

Em contrapartida, quando a atenção recai no processo de escrita, o aluno assume um papel ativo e construtivo, “developing hypotheses about the nature of language, and testing them out in his/her writer” (Smith & Elley, 1999, p.39). Também os erros são encarados de outra forma, são esperados e explorados por aquilo que revelam: “Errors are expected, and exploited for what they reveal about the student's current hypotheses” (*ibidem*). É nesta perspetiva que implementamos a utilização do Código de Apoio à Revisão e Aperfeiçoamento (CAR), propondo fazer com que os alunos (re)ajam, assumam um papel ativo e construtivo face aos seus escritos, se questionem e tentem encontrar solução para os

⁴⁹ Sobre estas pesquisas ver John Smith e Warwick Elley (1999), *ob. cit.*, capítulo 5.

desafios que o ato de escrever proporciona. Tentamos também promover a vontade de resolver problemas, de ultrapassar as dificuldades individuais e logicamente distintas de cada aprendente, evitando que os alunos trabalhem o que já sabem, correndo o risco de se desmotivarem e/ou de deixarem de se debruçar sobre outras questões, e consequentemente procuramos permitir-lhes a mudança para um patamar superior do domínio da escrita.

Conforme a orientação, não só a atitude e posicionamento dos alunos são diferentes, mas também a atitude dos professores (face ao erro e ao ato de escrita), como podemos verificar no quadro seguinte.

Quadro 2. Contrastes nas atitudes dos professores face ao ato de escrever: orientação no produto vs orientação no processo

	Product orientation	Process orientation
Why study errors?	To produce a taxonomy of the errors learners make.	To produce an explanation of why learner makes an error.
What is the attitude towards errors?	Errors are “bad” and to be avoided.	Errors are “good” for what they reveal about the learners’ hypotheses.
What shall we do about errors?	Attack and eliminate them through drill and overlearning.	Understand the source of errors and the rules that give rise to them.
What can we discover about errors?	The source of failure in the student and/or the programme.	The strategies which lead the learner into error.
How can we account for error?	Error is a failure to learn the correct form.	Errors are natural. They arise from learners’ active strategies, overgeneralising, incomplete rule applications, etc.
What are the goals of instruction?	Eliminate errors by establishing correct, automatic habits.	Assist the learner to approximate standard forms; support active learning strategies; be tolerant of errors.

Adaptado de John Smith e Warwick Elley (1999, p.40)

Uma reflexão sobre as pedagogias tradicionais é deveras importante, bem como o seu aproveitamento didático, sempre que se justifique. No entanto, também nos inclinamos para uma visão da escrita e perspectiva face aos erros que assentam na ênfase dada ao processo e não apenas ao produto final.

Independentemente da perspectiva assumida, o interesse que o estudo dos erros deve suscitar no professor é sublinhado por muitos autores (Álvaro Gomes, 2006; Amor, 1996; Barré-De Miniac, 1996; Corder, 1980; Figueiredo, 1994; Rio-Torto, 1998; Hedge, 1988; Jaffré, 1991; Ruiz, 2009; Perrenoud, 1995; Torre, 1993; entre outros), por os considerarem como instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita. Como escreve Barré-De Miniac, “Une telle démarche, centrée sur l’élève, rompt avec la tradition de l’enseignement uniforme et uniformisant et centrée sur le texte” (1996, p.189).

Desta forma, os erros dados pelas crianças desempenham um papel fundamental, pois permitem-nos aceder às suas representações sobre a grafia correta e devem ser encarados, segundo Jaffré (1990, pp.3-8), não como um défice de uma norma, mas como uma manifestação de um trabalho intelectual, pelo que, no que respeita ao ensino e à aprendizagem da ortografia, os erros devem ser analisados, de forma a que a criança reflita sobre as razões que estiveram na sua origem. Dever-se-á criar, na criança, uma “dúvida ortográfica”, como nota Köhler (1993), confrontá-la com diferentes grafias da mesma palavra e levá-la a refletir sobre a grafia correta.

Neste contexto, as interações sociais têm um papel fundamental na aprendizagem e domínio da ortografia⁵⁰, já que vão ajudar a criança a construir representações corretas sobre a forma de ortografar, promovendo o acesso consciente ao conhecimento e a sua explicitação verbal. Revelando-se tão importantes na aprendizagem, convirá, então, conhecer os erros dados pelas crianças e jovens e a forma como estes evoluem.

Corder (1980) salienta, igualmente, o interesse do estudo prático dos erros dos alunos pelas informações que poderia fornecer para a elaboração de materiais de ensino, para a organização de programas, para a preparação de exercícios de remediação e aperfeiçoamento de técnicas para a correção quotidiana dos erros nas aulas e Jaffré (1991, citado por Flora Azevedo, 2000, p.66) reconhece que, para quem os sabe interpretar, os erros constituem de facto “un excellent diagnostic et le point de départ d’un enseignement en situation”.

No seu artigo “Para uma Pedagogia do Erro” (1998, pp. 595-618), Graça Maria Rio-Torto, esboçando algumas considerações a respeito da sua conceção de erro, escreve que o erro ortográfico desempenha um *importante papel prospetivo*, na medida em que não raro antecipa alterações ortográficas, e acrescenta que o papel *informativo* é igualmente assinalável porquanto, inscrevendo-se no âmbito do objeto em construção que a (produção) escrita representa, permite acompanhar de perto o processo subjacente ao desenvolvimento do conhecimento.

Esta perspetiva que defendemos do aluno enquanto um ser ativo e construtor de conhecimento e simultaneamente a ideia do carácter *prospetivo* e *informativo* do(s) erro(s) encontram eco no recurso – CAR - por nós utilizado, por acreditarmos que o código mobiliza o aprendente e torna visível a natureza do erro nos seus diferentes tipos

⁵⁰ Vd. sobre esta questão Almeida, M., Guerreiro, M., & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 16 (2), 321-329.

(pontuação, acentuação, léxico, sintaxe, e. o.), revelando-se importante pelos contributos que poderá trazer para o aperfeiçoamento da escrita e para uma atitude diferente face à mesma.

No entanto, para Odile e Jean Veslin (1992), já será muito valioso se o professor considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar; se o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto; se identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão; e se for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação, permanecendo, ao mesmo tempo, otimista e sem ilusões. Cremos, no entanto, que perceber a origem e a natureza do erro pode ajudar a solucioná-lo, perspectiva em torno da qual se alicerçam os nossos trabalhos de investigação (2007 e 2012). A atitude destes autores face ao erro é apresentada por Flora Azevedo (2000, p.66), de um modo sintético, no quadro que se segue:

Quadro 3. Atitudes de Odile e Jean Veslin face ao erro

L' erreur ... Ce n'est pas...	C'est plutôt...
ce qui ne devrait pas être	un phénomène constitutif de l'apprentissage
une faute	un état de conceptions à travailler
un trou, un manque, une lacune a combler	la manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses
une verrue a enlever, une incohérence	l'expression d'une cohérence (à transformer)
un mal relevant d'une remédiation unique	un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles
la mise en évidence de l'inefficacité	un moyen de déterminer des <i>lieux</i> de travail
une chose que l'enseignant corrige	quelque chose que l'apprenant seul peut réellement corriger

Adaptado de Flora Azevedo (2000, p.66) [Atitudes face ao erro de Odile e Jean Veslin (1992, pp.58-59)]

Para Torre (1993), os professores podem ainda socorrer-se do erro de outras formas: analisando as suas causas, adotando uma atitude compreensiva, propondo situações para que o aluno descubra as suas falhas, utilizando-o como critério de diferenciação de processos de aprendizagem, uma vez que não se pode generalizar juízos sobre os erros dos alunos. A ideia de “critério de diferenciação” merece-nos particular apreço, na medida em que concordamos ser contraproducente que, por exemplo, um aluno do 1.º Ciclo do Ensino Básico que domina as regras de ortografia tenha que escrever repetidamente, na escola ou em casa, as palavras e/ou exercícios (as denominadas palavras difíceis), – problema para os

restantes elementos do grupo/turma, quando poderia investir nas suas reais dificuldades ou em novas aprendizagens, não se correndo o risco da desmotivação e perda de tempo. Cada indivíduo terá os seus problemas de expressão escrita que diferem, geralmente, dos do grupo ou turma. Reiteramos aqui a convicção, que iremos tentar fundamentar de forma que se espera convincente, de que o código (CAR) por nós utilizado possibilita a diferenciação pedagógica, isto é, um apoio e avaliação diferenciados⁵¹.

Perrenoud (1995) sublinha que um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas para os seus problemas e regulações sob diversas formas e a primeira que indica é justamente a identificação dos erros.

Cremos que uma análise diagnóstica, por exemplo, de erros ortográficos persistentes (mas não apenas destes), deve ser feita, de forma a “remediá-los” e para fazer progredir os alunos nas suas aprendizagens, primeiro objetivo de todo o ensino. Examinar com os discentes/formandos o estatuto dos erros com a ajuda do CAR e de grelhas de análise, em que constam erros persistentes, tem-se mostrado muito eficaz.

Este tipo de reflexão tem vindo a revelar-se igualmente profícua, quando feita no grupo/turma e em voz alta, por exemplo no que diz respeito à construção sintática da frase. Recordamos aqui, e na parte empírica deste projeto, algumas das conclusões a que chegaram e respostas que deram os alunos, durante as experiências por nós realizadas nas escolas, no âmbito deste doutoramento, aquando da projeção intencional de frases mal construídas para a explicitação e utilização do CAR, em que os alunos dizem, por exemplo, que em determinada frase há um erro de Pontuação (P) que simultaneamente afeta a construção sintática da frase, reconhecendo que não se separa o sujeito do predicado (conclusão “à letra”, embora oralmente - de alunos do quinto ano). Estes alunos, como tantos outros, acrescentaram que, por vezes, até têm este conhecimento sobre a correta construção sintática, mas que não “reparam no erro” nem refletem sobre o que escrevem e que a letra do código chama a atenção e se torna importante neste sentido. Sinal de que o código funciona, de que promove a reflexão sobre a língua e facilita a resolução de problemas, em níveis de aprendizagem como o 2.º Ciclo, hipótese que tentaremos testar adiante neste trabalho.

Delgado-Martins e Duarte (1993, pp. 9-16) sugerem que o professor seja cuidadoso com os erros, vendo-os como informação que lhe facilitará programar uma intervenção

⁵¹ Tentaremos demonstrar a operacionalização desta diferenciação através da utilização do CAR na parte empírica deste trabalho (Capítulos 6 e 7).

pedagógica apropriada, servindo-se deles para alargar o conhecimento da língua e propiciar o domínio das rotinas discursivas adequadas, desenvolvendo condições para que os alunos ampliem a sua capacidade metalinguística. Postic (1995) apresenta uma perspectiva similar, pois para ele o aluno só avançará percebendo as suas falhas, e se tiver a convicção de que o professor lhe dará não só os meios para melhorar, mas também que o assistirá na sua evolução. Acreditamos, sem dúvida, que o código por nós usado também assiste o aluno na sua aprendizagem, potencia as ideias atrás explanadas, resolvendo a situação, uma vez que professor e aluno conhecem em que tipo(s) de erros devem trabalhar e sabem (têm indicações claras) sobre como aperfeiçoar o que escreveram.

O professor de LP/Português deverá, então, debruçar-se sobre os erros (EO e EE) dos seus alunos e refletir sobre temas tão diversos como mecanismos de concordância e de seleção entre palavras, expressão de modos e tempos verbais, relações lógicas entre orações, etc. No que se refere à compreensão e correção dos erros e partindo de diversos enunciados escritos, o docente pode detetar as principais falhas e depois intervir. Como escreve Gomes (2006), “Quer isto dizer que o erro é natural fenómeno, mas cabe-nos, pelo ensino e pela aprendizagem, darmos os necessários passos para que possa ser neutralizado” (p. 10).

Vários autores vão alterando a sua atitude e perspectiva face ao erro ortográfico, e a outros erros de escrita, encarando a língua como um sistema vivo, sujeito à reflexão e a reformulações. Álvaro Gomes (2006), por exemplo, escreve: “Pensamos, hoje, que muitos dos erros identificados não só não contribuem para a desintegração e o aniquilamento da língua, como podem proporcionar uma melhor compreensão da sua aprendizagem e, paradoxalmente, uma maior solidez da mesma” (p. 9). E ainda “... a investigação tem-nos feito sentir que a frustração oriunda de um certo fatalismo ortográfico deveria dar lugar a uma perspectiva nova de problematização do risco, num desafio de estímulo e, até, de empolgamento” (Gomes, 2006, p.9).

Pelo mencionado, poder-se-á concluir que as atitudes relativamente às incorreções nos enunciados escritos e falados produzidos pelos alunos são variáveis. Ou seja, a par dos que atacam os erros, há os que os toleram e aqueles que veem neles uma base de estudo para o progresso na aprendizagem da escrita.

2.1. Erro: conceito/concepção

Para além das inúmeras perspetivas referidas, importou-nos compreender o que os vários autores entendem por erro. Há muitas concepções de erro; há também muitos vocábulos/noções que lhe são associados (erro vs. falta, falha, desvio, anomalia, irregularidade, variação, etc. ...) e definições⁵² e, como referimos, várias formas de o perspetivar, como é notório pelo quadro que se segue:

Quadro 4. Conceitos de falta e erro nas perspetivas mecanicista e cognitivista

	Falta	Erro
Perspetiva	Mecanicista	Cognitivista
Atitude	Negativa; repressiva; castradora (há que evitar o erro a qualquer preço)	Positiva; liberal; permissiva (o erro é compreendido; faz parte do processo normal de aprendizagem)
Efeitos	Inibidores, culpabilizantes	Fator de progresso, excelente aliado pedagógico
Objetivo visado	Competência linguística	Competência comunicativa
Função do professor	Corrigir o aluno	Encorajar aquele que aprende
Consequências da atitude	Reduzir as possibilidades de expressão espontânea	Alargar as possibilidades de expressão espontânea
Tipos de investigação	Pontuais e rápidas	Longitudinais e duradouras

Adaptado de Álvaro Gomes (2006, p.90)

Em suma, há muitas definições, perspetivas e, depois de revê-las, optou-se por alinhar diversas convicções teóricas e pessoais face à nossa concepção de erro, nomeadamente:

1. a nossa concepção de erro (ortográfico e de outros tipos) reporta-se a uma anomalia/erro que advém de representações que derogam, anulam e suprimem as normas (ortográficas, sintáticas e outras) vigentes⁵³;
2. não nos move uma atitude censória, mas exploratória, de possibilidades de aquisição de formas mais eficazes do aproveitamento didático dos erros e dificuldades de escrita;
3. por atentarmos essencialmente no erro (ortográfico e outros) na escrita, não significa que desvalorizamos outras modalidades de suporte linguístico (bem

⁵² Ver autores como Álvaro Gomes (2006); Corder (1974); Flora Azevedo (2000); Gomes da Torre (1985), entre outros.

⁵³ Referimo-nos apenas à escrita, uma vez que a oralidade (fator contaminante) não é indissociável de variedades geo-sociolinguísticas.

pelo contrário – interessa-nos uma conceção e visão holísticas de todo o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa);

4. acreditamos no potencial do estudo dos erros, no seu carácter informativo e nas possibilidades do seu aproveitamento didático e que, principalmente no Ensino Básico, advogamos que o ensino e a aprendizagem da escrita deve merecer especial atenção, como uma das formas de prevenir ou evitar dificuldades de aprendizagem e manutenção da linguagem escrita (de qualidade, isto é, proficiente e eficaz) ao longo da vida;
5. propomos a incidência na importância de todo o processo de escrita (onde a tarefa de ortografar, de construir estruturas sintáticas, adquirir um acervo lexical rico, dominar noções de coesão e coerência, entre outros elementos se poderão aperfeiçoar) e não apenas no produto (onde a tarefa se avalia);
6. defendemos que se investigue o que poderá estar a causar os erros e dificuldades na escrita - como uma forma de os perspetivar e tratar: matéria que traremos no ponto seguinte deste trabalho;
7. o erro é visto como uma estratégia para o aperfeiçoamento da escrita.

3. Causas

Is spelling important?
Yes. Society expects the school to bring students to the
stage where most words are spelt correctly.
John Smith e Warwick Elley (1999)

Difíceis de equacionar, porque múltiplas, interligadas, de diferente natureza são as causas dos erros (ortográfico e outros erros e dificuldades de expressão escrita). Na origem dos erros podem estar questões tão díspares como: as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, gerando, por exemplo, omissões de palavras, repetições; a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição ou o uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita, como expõe Perera (1984) e, acrescentaríamos, a falta de conhecimentos de convenções ortográficas, etc.

Perera e muitos outros autores, referindo-se ao erro ortográfico, apontam várias razões para ele, que abarcam desde causas psicológicas, traços linguísticos decorrentes de uma variedade que não é a norma padrão, influência da oralidade, interferência de outras

línguas. São ainda aludidas a complexidade de certas relações fonema-grafema, as diferenças de desenvolvimento e estilo cognitivos, a ignorância, entre outras.

Álvaro Gomes (2006, p.93) aponta várias causas para o erro ortográfico. Lembra fatores como: aspetos psicológicos (memória, atenção, percepção, lateralidade); métodos de aprendizagem da leitura seguidos; o meio social do aluno (pobreza do vocabulário usado, falta de hábitos de leitura); um grande contacto com situações predominantemente orais (conversação, audiovisuais, banda desenhada); dificuldades da própria língua; interferências linguísticas de outras línguas, salientando, desta forma, a complexidade da situação. Enuncia também as causas do erro ortográfico apontadas por vários autores⁵⁴ e acrescenta-lhes o resultado da auscultação a vários professores, sobre quais pareciam ser as causas dos erros ortográficos, realçando que também estas respostas parecem corroborar as que os autores mencionados no seu livro *Ortografia Para Todos* referem. Eis as que apresenta: o contexto sociocultural; a influência dos *mass media* (televisão, em especial, pelo [pre]domínio da imagem); as constantes mudanças dos programas oficiais e o funcionamento do grupo disciplinar; a má preparação anterior; a falta de leitura; as deficiências visuais e a falta de memória visual; uma dicção problemática; o desconhecimento de regras básicas ou de exceções; a pobreza vocabular; o desconhecimento etimológico e a pouca prática na produção de textos escritos (Gomes, 2006, pp. 96-97).

Em nosso entender, estes fatores/causas não interferem e/ou estão apenas na origem do erro ortográfico, mas também de erros e dificuldades de outros tipos, isto é, na competência de escrita no seu todo (pontuação, acentuação, construção sintática da frase, pobreza/inadequação vocabular, coesão e coerência, criatividade, organização e desenvolvimento das ideias, etc.).

Maite Ruiz (2009, p.93) atribui cinco causas para os erros na escrita: (i) dependencia de lo literal; (ii) error en el uso de la información o en el desarrollo del contenido; (iii) falta de planificación previa a la escritura o planificación deficiente; (iv) fallos de atención o falta de hábitos de revisión (problemas de actuación); (v) dominio insuficiente del código (problemas de competência); que produzem diferentes tipos de erros.

Para cada tipo de erro a autora propõe exemplos e formas de atuação, como podemos verificar pelo quadro seguinte:

⁵⁴ Designadamente: Bannatyne, Galisson, Harrow, Vítor da Fonseca,... In Álvaro Gomes (2006, pp. 94-96).

Quadro 5. Que fazer com o erro?

O que origina o erro	Como tratá-lo		Como preveni-lo
Erros pragmáticos			
Abordagem retórica errada	Rever e explicar. Não corrigir. Pedir ao aluno que reescreva seguindo as indicações de melhoria.		Utilizando uma metodologia que torne o aluno consciente das suas decisões ao escrever. Dando exercícios com objetivos claros.
Falta de organização prévia à escrita	Rever e explicar. Pedir ao aluno que reescreva. Corrigir.		Obrigando o aluno a seguir um protocolo de tomada de decisões prévias à escrita.
Erros de compreensão			
Erros de referência (interpretação errada da fonte ou do estímulo da escrita)	Globais	Rever e explicar. Pedir ao aluno que repita a tarefa de redação. Não corrigir.	Realizando exercícios prévios à escrita que assegurem a compreensão. Propondo estímulos que contenham dados/informações visuais.
	Pontuais	Corrigir.	
Dependência do literal (não revela a compreensão das informações)	Não corrigir. Pedir ao aluno que repita a tarefa de redação.		Propondo: estímulos motivadores, exercícios a partir de diagramas ou gráficos, resumos a partir de esquemas (sem ter junto o texto de referência).
Erros no uso do código			
Dependência do literal (produz um texto fictício, sem estrutura)	Total	Não corrigir. Pedir ao aluno que repita a tarefa de redação.	Propondo: estímulos motivadores, exercícios a partir de diagramas ou gráficos, resumos a partir de esquemas (sem ter diante o texto de referência). Trabalhando: a compreensão em aula, exercícios de transformações sintáticas.
	Parcial	Não corrigir. Solicitar ao aluno que reescreva os fragmentos onde funde as suas palavras com as do texto fonte.	
Erros por problemas de atenção ou falta de hábitos de revisão	Corrigir de maneira formativa. Pedir ao aluno que reescreva a sua redação eliminando os erros.		Obrigando o aluno a seguir um protocolo de revisão. Oferecendo-lhe ferramentas de autoavaliação. Propondo estímulos motivadores. Fomentando a sensação de realização.
Erros por ignorância linguística: conhecimento insuficiente do código ou das convenções da escrita.	Corrigir de maneira formativa. Proporcionar ao aluno fontes de consulta. Pedir ao aluno que tente reescrever os erros do seu texto.		Trabalhando em aula: exercícios prévios à escrita sobre aspetos formais (sintaxe, vocabulário, etc.), exercícios de reescrita de transformações sintáticas. Acostumando o aluno a utilizar fontes de consulta, para o tornar mais autónomo.

Maite Ruiz (2009, p.93, traduzido e adaptado)

Em suma, poder-se-á dizer que há que olhar para as causas dos erros com algumas reservas, uma vez que, mesmo a origem de erros semelhantes pode ser diversa – palavras distanciadas do vocabulário básico, fraca correspondência entre som e grafia, problemas auditivos de um aluno em concreto, desconhecimento de uma regra, esquecimento, etc. (Cassany, 1993). Mediante tal variedade de causas, também o tratamento didático deverá ser diferenciado.

Reuter (citado em Azevedo, 2000, p.71) adverte para a necessidade de ruptura com correntes psicológicas ou pedagógicas que tendem a tornar rígida a cadeia “erro-causas-remediações”, pois estas correntes funcionam explícita ou implicitamente sobre várias ilusões:

- que existiriam categorizações claras e únicas de erros;
- que a partir da sua identificação se poderia definir *a priori* a causa;
- que esta causa seria única;
- que tendo identificado o erro e a sua causa se poderia definir uma remediação;
- que esta remediação seria única.

Parece-nos importante reiterar e vincar a ideia de que as causas são múltiplas e só uma visão mecanicista e simplista do erro poderá defender uma causa como “a” causa. A nossa visão, porque informada por leituras, reflexões, resultados das nossas investigações, experiência profissional, etc. só poderá ser problematizadora, e portanto, não redutora nem simplista.

4. Tipologias (EO e EE)

Quando pensamos em tipologias, pensamos, essencialmente, em organizar os erros seguindo determinadas regularidades. Parece-nos, pela experiência, que um professor que conhece os erros mais frequentes dos seus alunos certamente que adaptará as suas intervenções de forma a sanar esses erros. Atendendo à conceção do erro como estratégia, o docente apoia-se nos processos tanto ou mais do que nos resultados para o conseguir ultrapassar. A quantidade e a qualidade - o tipo - de erros, não nos referindo apenas aos ortográficos, como fizemos prioritariamente no trabalho de 2007, permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança dessas variáveis informa o professor sobre a sua evolução. E, neste sentido, utilizar algum modelo classificatório dos erros que oriente a sua intervenção didática converte-se em algo de extrema importância.

Esta é, desde sempre, a nossa prática, à qual associamos o CAR (código de apoio à revisão) e o registo da informação que daqui resulta, geralmente com a utilização de grelhas e que se tem revelado plena de vantagens pedagógicas/didáticas. Na origem da implementação desta estratégia (CAR) esteve a nossa necessidade de “devolver o erro” ao aluno, “fazê-lo atentar em” para “agir sobre”, de forma a não perpetuar uma atitude, que

nos parecia muito habitual - a de entregar aos alunos os trabalhos já corrigidos, sem que estes fizessem qualquer reflexão sobre as suas produções.

Vários são os autores que apresentam possibilidades de categorizar o erro⁵⁵, mas, para o nosso estudo, houve a opção de construir um novo modelo de classificação tendo por base os existentes, as produções e os documentos obtidos no decurso da nossa atividade letiva, do nosso trabalho de mestrado (2007) e do doutoramento (2012). Parece-nos, igualmente, que cada professor pode e deve criar o seu, adaptando-o a uma nova turma e/ou no acompanhamento dos seus alunos por consecutivos anos de escolaridade. Contudo, e em rigor, acreditamos que se todos os professores, de todas as disciplinas e de todos os níveis e tipos de ensino, utilizassem o mesmo código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita⁵⁶, se todos os professores de LP/Português tornassem evidentes e concretizáveis as diferentes fases do processo de escrita (com mudanças significativas ao nível das práticas de professores e alunos nas fases de planificação e revisão da escrita), a médio e longo prazo a competência de escrita seria, com certeza, melhorada⁵⁷.

Passaremos, de seguida, em revista algumas tipologias de erros. Cármen Pleyan (1971) apresenta cinco tipos de erros, que elege com os alunos: os erros de tipo 1 – “Errores debidos a que la pronunciación de estas palabras te confunde”; de tipo 2 – “Errores debidos a que oyes pronunciar así estas palabras a todo el mundo y las escribes como las pronuncias”; de tipo 3 – “Errores gramaticales”; de tipo 4 – “Errores en el vocabulario”; e de tipo 5 – “Errores de construcción de la lengua”.

Galisson (citado em Gomes, 2006, pp.101-102), por sua vez, agrupa-os em erros que resultam de um desconhecimento ou de um conhecimento incompleto ou inexato das regras da língua; em erros que derivam de falhas na produção dos enunciados e relativos quer a incidentes passageiros e aleatórios de realização, quer a causas mais patológicas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem. Destaca ainda o facto de o aluno não dar conta do seu erro ou de, pelo contrário, se corrigir a si próprio. Por último, refere o desconhecimento ou não aplicação de uma regra sociolinguística. E Lamy, também referido por Álvaro Gomes (2006, pp.101-102), fala de erros inclassificáveis, absolutos,

⁵⁵ Documentos de referência aparecem em Cármen Pleyan (1971), Corder (1974), Edge (1989), Álvaro Gomes (2006), ...

⁵⁶ Sobre esta ideia veremos, no Capítulo 5, as opiniões dos professores, expressas através do inquérito.

⁵⁷ A nossa situação profissional (a falta de lugar efetivo numa escola) não nos permite implementar e acompanhar a aplicação desta estratégia, ampliada às diferentes disciplinas/professores e aos encarregados de educação, com um projeto em grande escala, que abrangesse uma escola/agrupamento, algo que muito gostaríamos de fazer. Por agora, circunscreve-se à nossa prática letiva/à nossa sala de aula.

relativos, gráficos, orais, podendo surgir como: erros fonéticos e fonológicos; morfológicos; lexicais; gramaticais e erros na estrutura do enunciado, assentes em três critérios-base: aceitabilidade, gramaticalidade e interpretabilidade.

Uchoa (1996, pp. 24-32) propõe uma classificação diferente, mas também muito útil. Segundo ele, o erro de linguagem pode decorrer de falhas na capacidade para usar a linguagem de modo geral (inconsistências, contradições, fragilidade argumentativa, etc.); de falta de domínio da língua propriamente dita ou da inadequação ao contexto.

Álvaro Gomes (2006, p. 104) destaca trabalhos recentes, de interesse, sobre esta matéria, salientando os de Nina Catach, Daniel Duprez e Michel Legris, nos quais se baseia para construir a sua própria tipologia, simplificando-a, por lhe parecer excessiva para a prática letiva. Concordamos com o autor, no sentido de que uma tipologia extensa e complexa poderia tornar-se pouco funcional, inexequível, provocando mesmo um efeito inverso ao pretendido e esperado porque morosa de concretizar e desmotivante para professores e alunos.

Na tipologia do autor que vimos citando, encontramos cinco tipos de erro subdivididos em onze subtipos:

1. Erros que resultam de uma não correspondência entre som e letra.
 - 1.1. omissão ou adjunção (ex.: paso e flore)
 - 1.2. confusão (ex.: mulher)
 - 1.3. inversão (ex.: puloção)
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásticos)
 - 2.1. a nível morfemático (ex.: plurais (ir)regulares)
 - 2.2. a nível lexemático (ex.: homófonos)⁵⁸
3. Erros de acentuação
 - 3.1. omissão ou adjunção (de um dos acentos gráficos)
 - 3.2. confusão (na identificação dos acentos)
 - 3.3. deslocação (usar o sinal gráfico correto no local errado)
4. Erros de pontuação (e outros códigos)
 - 4.1. omissão
 - 4.2. confusão
5. Erros semântico-pragmáticos⁵⁹

⁵⁸ Exemplos retirados de Álvaro Gomes (2006), pp. 108-109.

No seu artigo “Para uma Pedagogia do Erro”, Graça Maria Rio-Torto (1998) considera as seguintes classes de erros: os *erros grafemáticos*, também designados por erros de uso (trata-se de erros que afetam a representação grafemática/ortográfica da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fônica, os mais representativos dos quais são os etimológicos); os *erros fônicos*, que alteram a estrutura fônica (e não apenas fonética) e silábica da palavra; e os *erros morfológicos e erros morfo-lexicais*.

Elsa Santos e D’Silvas Filho (2011, p.45) sintetizam os erros mais frequentes na língua como: construção da frase (regência, ordem, flexões de verbos, concordância, propriedade semântica e pontuação, etc.); ortográficos (letras normalizadas ou de tradição lexical na palavra, morfologia, acentos, hífen, maiúsculas e translineação) e pronúncia incorreta.

Alguns autores apontam uma maior frequência de determinados tipos de erros de acordo com o nível de escolaridade. Os trabalhos de campo realizados por Graça Pinto (1997 e 1994) com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico mostram que o tipo de erros mais frequente na produção escrita das mesmas é o fonético. Segundo a autora, as representações escritas das crianças nos primeiros anos de aprendizagem revelam uma prevalente influência fonética, que será tanto mais prejudicial quanto a escrita imita uma pronúncia pouco cuidada ou até mesmo deficitária.

Desta forma, e uma vez que a oralidade influencia de algum modo a escrita, a produção da linguagem oral deve ser, especialmente em situação de aula, o mais cuidada possível, por forma a que os padrões linguísticos e estruturais transmitidos não favoreçam uma deficitária percepção das estruturas da língua.

Concluindo, uma vez mais reiteramos a ideia de que agrupar os erros, conforme os tipos de desvios, e acrescentaríamos conforme o ano de escolaridade e etapa de desenvolvimento cognitivo do aluno, permite averiguar quais as áreas da aprendizagem da Língua Portuguesa (neste caso da escrita, mas poderia aplicar-se à oralidade, CEL,...) que são suscetíveis de causarem dificuldades de aprendizagem aos alunos (portugueses), bem como os cuidados a ter e investimentos didáticos a fazer.

Para rematar, gostaríamos de acrescentar que houve a opção de não tornar esta revisão exaustiva. O nosso objetivo não foi dar conta de todas as tipologias que existem, até porque as tipologias apresentadas, em parte também baseadas noutros autores, como a

⁵⁹ Segundo Álvaro Gomes (2006) inserem-se aqui os erros a que Galisson chama “erros de estratégia”, de base sociolinguística, mas não apenas esses. Exemplo: tratar alguém por “tu” indevidamente, ob. cit., p. 107.

de Álvaro Gomes, Graça Maria Rio-Torto, Maite Ruiz⁶⁰ e D'Silvas Filho, por exemplo, são as que mais se aproximam dos tipos de erros encontrados no nosso *corpus*. Deixaremos, no entanto, neste trabalho outras referências bibliográficas, que facilitarão o acesso e aprofundamento destas e de outras tipologias.

5. Síntese

Atendendo ao que foi exposto neste capítulo, parece-nos, pois, favorável que se adote uma nova abordagem e atitude face às dificuldades e erros de escrita dos alunos, reaproveitando-os didaticamente, que a atenção dos professores e alunos recaia nas diferentes fases do processo de escrita e que o aluno assuma um papel mais ativo e construtivo na sua aprendizagem.

Destacamos a importância do agrupamento de tipos de erros pela informação e orientação que poderá fornecer a professores e alunos. No caso dos alunos, facultando-lhes o conhecimento sobre habilidades e fragilidades de escrita e no caso dos professores o desenvolvimento de estratégias didáticas.

Depois de efetuarmos a revisão da literatura, e também do trabalho desenvolvido sobre as origens do erro ortográfico (2007), reiteramos a ideia de que apontar “a” origem, “a” causa do erro no “falar português” seria simplista e redutor. Daí que a questão resida antes no que esta pergunta nos permite refletir, que caminhos poderá apontar, mais do que o chegar a uma resposta única e conclusiva.

Contudo, tendo em consideração sobretudo o percurso investigativo concluído em 2007, a contaminação da oralidade, resultante também do “meio social” e, em especial, os *handicaps* socioculturais das famílias, a falta de hábitos de leitura e escrita, os meios de comunicação (aqui entendidos em sentido amplo), o desinteresse e o universo escolar terão de ser contemplados nesta reflexão como fatores responsáveis pela incidência de erros ortográficos e, acrescentaríamos, de outros erros e dificuldades de escrita.

Mereceu destaque, em 2007, por se tratar de um fator relativamente recente, a frequência de erros ortográficos atribuídos à generalização da utilização de “novas tecnologias”. A sua crescente utilização tornou-se evidente e o efeito nos registos escritos dos nossos alunos é, ainda hoje, inegável. Os professores inquiridos (2007) admitiram que as novas tecnologias estão a criar uma “nova geração” de erros, considerando-as, contudo,

⁶⁰ Foram ainda consultados Graciela Vásquez (1992), Perpétua Gonçalves e Conceição Siopa (2005), Wong (2011), entre muitos outros já referenciados ao longo deste capítulo.

essenciais no sistema de ensino e aprendizagem atual e de futuro. Reafirmamos, então como agora, a necessidade de se usar a apetência, o gosto, a curiosidade que as crianças e adolescentes manifestam pelas novas e constantemente diferentes formas de comunicação, em prol do desenvolvimento das suas competências de escrita. Como escrevemos, em 2007, e não parece ter havido alteração relevante até à data, esta é uma questão para a qual as Ciências da Educação não estão ainda totalmente despertas e que exige reflexão atenta e quem sabe se aponte aqui uma ideia inicial para um posterior estudo.

Insistimos que, quando pensamos no que poderá estar na origem dos erros e dificuldades de expressão escrita, lembramo-nos de múltiplos e interligados fatores, como a origem social dos alunos, isto é, o facto de usarem uma variedade diferente do português padrão, a falta de hábitos de leitura e escrita do agregado familiar, entre outros, mas acreditamos que, no que concerne à aquisição e manutenção da competência de escrita, a Escola tem um papel fulcral que não deverá ser descurado, dentro e fora da sala de aula.

Depois da abordagem teórica levada a cabo, nesta Parte I, e para podermos fazer certas afirmações, tivemos que desenvolver um trabalho empírico de recolha e análise de dados sobre os vários tipos de erros (EO, EA, EP, ES) e comuns dificuldades na aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa, em Portugal. No Capítulo 6, tornaremos clara a tipologia de erros por nós utilizada, objetivando e explanando critérios para a inserção dos erros/dificuldades, encontrados no *corpus*, em determinado tipo e elucidaremos sobre a forma como são tratados, durante a fase de revisão, com o recurso a um código de apoio à revisão (CAR), que também decifraremos⁶¹.

No Capítulo 5, serão contempladas, através da interpretação dos resultados das respostas aos inquéritos, realizados a professores e alunos, entre outras questões, hábitos, práticas e dificuldades inerentes ao ensino e aprendizagem da escrita, essencialmente durante a fase de revisão; modalidades de aprofundamento da competência de escrita e apresentada a opinião ((des)vantagens, viabilidade, etc.) sobre a utilização (sistemática) de um código de apoio à correção, revisão e aperfeiçoamento da escrita (CAR), mostrando igualmente alguns excertos das entrevistas realizadas sobre os mesmos tópicos.

⁶¹ Houve a opção de colocarmos a nossa tipologia de erros e dificuldades de escrita à frente, na parte empírica, em virtude de, na sua descrição, contemplarmos informações e exemplos que resultaram da análise do *corpus* 1, de esta ter sido construída tendo por base a revisão da literatura que acabámos de apresentar e, portanto, nos parecer mais adequado remetê-la para a Parte II deste trabalho.

Por fim, no Capítulo 7, apresentamos o resultado do procedimento experimental realizado no âmbito deste estudo para testar a reação, receção e eficácia da utilização do CAR, em diferentes níveis de ensino.

Serão, então, estes os fundamentos da Parte II do trabalho.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 4

Metodologia do estudo

1. Introdução

Depois de, na primeira parte do estudo, termos realizado a revisão bibliográfica sobre a temática em questão, iniciamos esta segunda parte retomando a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos deste trabalho. Continuamente fazemos alusão às principais coordenadas do percurso de pesquisa, contemplando aqui uma reflexão sobre as possibilidades e riscos associados à utilização de uma metodologia mista, e terminamos com uma apresentação geral das técnicas e instrumentos de recolha de informação mobilizados.

2. Pergunta de partida

A problemática de investigação, isto é, a **pergunta de partida** que norteou o processo de elaboração do presente trabalho, é a seguinte: De que forma o conhecimento sobre os tipos de erros e a utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão contribuem para o desenvolvimento da competência de escrita?

3. Hipóteses

Tendo em conta a revisão da literatura e a nossa prática, e no sentido de encontrar respostas à pergunta de partida, avançamos com as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1) - o tratamento e análise de um *corpus* de registos escritos e a correção e revisão classificatórias⁶² possibilitam ao professor o reconhecimento das áreas problemáticas da escrita e a adequação de estratégias;

Hipótese 2 (H2) - a correção e revisão classificatórias facilitam aos alunos a identificação do tipo dos erros e conduzem à sua superação;

Hipótese 3 (H3) - a utilização (sistemática) de um CAR permite o aperfeiçoamento da escrita, designadamente ao:

⁶² Entendemos por correção/revisão classificatória - identificar o erro, explicar em que consiste - neste caso através de um código - em vez de o corrigir ou substituir pela palavra, expressão, ideia,... corretas e devolver ao aluno para lhe oferecer a oportunidade de ele próprio refletir sobre o problema, corrigir, rever e/ou aperfeiçoar (tentando ainda, desta forma, ativar mecanismos de resolução de problemas que o ato de escrever oferece).

Hipótese 3a (H3a) - constituir um instrumento de facilitação processual durante a fase de revisão;

Hipótese 3b (H3b) - proporcionar maior autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição;

Hipótese 3c (H3c) - propiciar a constituição de uma base de apoio à elaboração, por parte dos docentes, de formas diferenciadas de avaliação e intervenção pedagógica neste domínio.

4. Objetivos

Em consequência, os **objetivos** desta investigação são:

1. analisar um corpus de registos escritos⁶³, de diferentes níveis e tipos de ensino, elencar e classificar os erros de escrita (EE) mais frequentes;
2. averiguar se o tratamento e análise de um corpus de registos escritos e a correção e revisão classificatórias possibilitam ao professor o reconhecimento das áreas problemáticas da escrita e a adequação de estratégias;
3. verificar se a correção e revisão classificatórias facilitam aos alunos a identificação do tipo dos erros e conduzem à sua superação;
4. identificar atitudes e práticas dos docentes/formadores de LP/Português e dos alunos face aos EO e EE, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento;
5. testar a receção, reação e eficácia da utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão (CAR) para o aperfeiçoamento da escrita, avaliando o seu papel:
 - 5.1. como estratégia de facilitação processual, durante a fase de revisão;
 - 5.2. na promoção da autonomia na revisão textual;
 - 5.3. na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição;
 - 5.4. na constituição de um base de apoio à elaboração de formas diferenciadas de avaliação e intervenção;
6. materializar, numa fase posterior ao estudo, os contributos das nossas investigações (2007 e 2012), através da construção de um protótipo de um

⁶³ Este *corpus* contempla trabalhos de diferentes géneros, níveis e tipos de ensino, como apresentaremos e explicitaremos adiante neste estudo.

programa de promoção de competências de escrita⁶⁴, em suporte informático/Web e/ou, ainda no âmbito deste trabalho, de pequenos manuais para elucidar alunos, encarregados de educação, professores, outros agentes educativos sobre tipologias de erros e dificuldades de escrita bem como sobre a utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento (manual + CD/DVD ou blogue com materiais).

5. Principais coordenadas do percurso de pesquisa

No primeiro capítulo desta dissertação, houve lugar a uma primeira menção àquelas que foram as principais coordenadas metodológicas do percurso de pesquisa realizado no âmbito da investigação cujos resultados agora se expõem. Não obstante – e dado que as páginas que se sucederão ao presente capítulo correspondem ao momento de apresentação e análise da informação empírica recolhida –, parece apropriado dedicar-se algumas linhas mais à discussão da lógica subjacente às tomadas de decisão metodológicas que ao longo deste percurso de pesquisa foram sendo sucessivamente observadas.

É muito frequente, nestas ocasiões, começar por posicionar a investigação num dos principais paradigmas metodológicos, o que, de acordo com a maioria dos manuais⁶⁵ de metodologia das Ciências Sociais e Humanidades, corresponderia a dizer aqui se a pesquisa realizada assumiu um cunho predominantemente *quantitativo* ou predominantemente *qualitativo*. Com efeito, continua a verificar-se, nestes domínios disciplinares, e no que concerne ao desenho metodológico dos trabalhos de investigação, uma tendencial oposição entre os trabalhos que reivindicam um pendor essencialmente quantitativo (de que o inquérito por questionário e a análise estatística constituem os instrumentos por excelência) e aqueles que assumem um pendor essencialmente qualitativo (ou seja, em que predomina a observação direta, participante ou não participante, complementada por entrevistas e por outros instrumentos de recolha não padronizada de informação).

O debate em torno das vantagens e desvantagens de cada um destes paradigmas metodológicos parece inesgotável e não há quase nenhum artigo, livro ou dissertação em Ciências Sociais e Humanidades que não lhe dedique pelo menos uma dezena de páginas.

⁶⁴ Para utilizar dentro ou fora da Escola, do tipo “centro de linguagem viva”, plano nacional de escrita e/ou de outros recursos.

⁶⁵ Cf., por exemplo, Creswell, 2003; Marczyk; DeMatteo; Festinger, 2005; Quivy; Campenhoudt, 2008; Santo, 2010; Coutinho, 2011, e.o.

Aqui, porém, tentaremos resistir à tentação da polémica. Na verdade, o que se procurará defender é a relevância da perspectiva segundo a qual as pesquisas nestes domínios disciplinares ganham muito se forem capazes de promover cruzamentos e imbricações metodológicas de todo o tipo.

Há, de facto, um número crescente de pesquisas e de espaços de debate metodológico a destacar as virtualidades da elaboração e concretização de estratégias metodológicas “mistas” [*mixed methods research*], apresentando-as como a melhor forma de dar conta da multidimensionalidade e complexidade dos fenómenos alvo de estudo no âmbito das Ciências Sociais e Humanidades (Bazeley, 2003; Brannen, 2005; Bryman, 2006; Mason, 2006; Schulze, 2003; Tashakorri & Teddlie, 2003). A ideia de um “ecletismo” ou de um “pluralismo metodológico” não é, todavia, tão nova quanto isso (Rossman & Wilson, 1994). No nosso país, por exemplo, há vários anos que diversos autores – destacando-se, dentre eles, Pinto (1984) e Silva e Pinto (1987) – defendem o potencial de uma prática de investigação baseada numa diversificação das modalidades de acesso à informação empírica. E há diversos exemplos de investigações que combinam técnicas geralmente apontadas como sendo tributárias do universo das metodologias “qualitativas” (entrevistas em profundidade, observação direta, etc.) com técnicas ditas “quantitativas” (inquéritos, análise estatística de dados, etc.).

Num pequeno, porém bastante pedagógico, texto datado de 2006, Mason expõe sucintamente o que considera serem as principais vantagens e os principais riscos inerentes à opção por uma metodologia “mista”. Os tópicos incluídos no texto em causa balizam adequadamente o debate em torno desta modalidade de estruturação do processo de passagem da teoria à prática.

Assim, num primeiro ponto, Mason (2006, p. 3) acredita que os métodos “mistos” possibilitam uma especificação de cenários sociais mais vastos, isto é, permitem uma espécie de *zoom in*, ou de olhar fino, a partir de, ou sobre, uma realidade apenas panoramicamente traçada. A produção de um olhar simultaneamente panorâmico e detalhado é possível porque se cruzam as imagens fornecidas pelos dados estatísticos e pela análise de grandes tendências e padrões de ação (patamar *macro*) com imagens aproximadas e detalhadas dos fenómenos em estudo, só obteníveis através de um contacto direto e próximo com a realidade (patamar *micro*). O que acontece, porém, em muitos casos, é que não chega a haver da parte do investigador interessado nesta

complementaridade de olhares um verdadeiro trabalho de cruzamento de métodos, mas apenas o aproveitamento de informação já existente ou produzida a título complementar para reforço dos argumentos subjacentes à investigação (como quando o promotor de um estudo de caso complementa os seus dados com os dados de fontes estatísticas oficiais). Aqui, os resultados são certamente robustecidos e o processo é relativamente pouco arriscado, mas não são aproveitadas todas as potencialidades de uma metodologia verdadeiramente “mista” (Mason, 2006, p. 4).

Os métodos “mistos” podem também servir para responder a perguntas distintas do ponto de vista analítico, mas que são concebidas no âmbito de uma mesma pesquisa. Isto acontece com mais frequência em investigações com vários investigadores ou até várias equipas de investigação e que detêm múltiplos enfoques e trabalho paralelo em diversos patamares de análise. A lógica é mais a da *coexistência* de métodos do que a da *integração* de métodos, mas a verdade é que a coexistência pode contribuir, pelo menos numa fase ulterior da pesquisa, para gerar reflexão sobre formas de integração multimetodológica (Mason, 2006, p. 5).

A mistura de métodos pode também servir para interrogar diferentes camadas ou segmentos do fenómeno social em estudo, como quando, num estudo sobre sucesso e insucesso escolares, por exemplo, se utiliza análise de dados de fontes secundárias para conhecer as grandes tendências do sucesso e do insucesso escolares num dado território, se aplica um questionário sobre práticas e representações a professores, se recorre a análise documental para conhecer as orientações programáticas fundamentais das estratégias de combate ao insucesso escolar, desde o nível nacional, ao nível da escola, se desenvolve observação direta numa ou mais escolas e se realizam entrevistas em profundidade com alunos de uma determinada escola e com as respetivas famílias. Cada processo de recolha de informação empírica fornecerá elementos capazes de permitir uma compreensão da realidade como um todo, a partir de uma compreensão das suas diferentes componentes. Em casos como este, a lógica é *integrativa*, não havendo dúvidas de que se trata de uma forma de trabalho que coloca importantes desafios teóricos e práticos (Mason, 2006, pp. 6-7). Mesmo conhecendo a amplitude destes desafios, foi neste sentido que se procurou caminhar ao longo do trabalho de investigação cujos resultados agora se expõem.

Adicionalmente, a utilização de uma metodologia “mista” traz vantagens ao nível da corroboração da qualidade da informação recolhida, através daquilo que habitualmente se

chama “triangulação metodológica” ou “triangulação dos dados” (Duarte, 2009; Mason, 2006, p. 8). Quando se procurou, como se mostrará mais à frente, verificar a consistência das informações obtidas através da comparação das declarações dos professores com as declarações dos alunos e destas com os resultados de testes e de experiências realizadas em contexto de aula, o que se está a levar a cabo é uma “triangulação metodológica” visando o teste da qualidade de cada uma dessas fontes de informação. Sendo essencialmente corroborativa, a triangulação metodológica pode dar acesso a dimensões do fenómeno em estudo cuja existência e perfil não eram inicialmente conhecidos ou eram tidos como menos relevantes.

Foi o que aconteceu, parece-nos, com a presente pesquisa. O cruzamento e imbricação de múltiplas modalidades de acesso à informação, numa ótica de “mistura de métodos”, como de seguida se descreve, foi decisiva para a produção de uma visão integrada sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, a afinação e corroboração da pertinência e qualidade da informação obtida e o alargamento das possibilidades de descoberta de dados novos acerca do fenómeno em estudo.

6. Técnicas de recolha de informação mobilizadas

Tendo em conta os objetivos desta investigação, e no sentido de concretizar uma abordagem pluriperspetivada do fenómeno em estudo, foi efetivamente elaborada uma estratégia metodológica mista, isto é, baseada no cruzamento e articulação entre técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados, às quais se adicionaram ainda modalidades de inquirição de tipo experimental, estas últimas visando a constituição de formas quase “laboratoriais” de teste prático de algumas das hipóteses de trabalho levantadas pelas interrogações de partida da investigação.

Assim, e de forma muito sucinta, deve referir-se, desde logo, o esforço despendido na constituição de um *corpus* alargado (*corpus* 1) com mais de 1.000 produções e registos escritos compilados ao longo de vários anos, do qual se extraiu um segundo *corpus* (*corpus* 2), mais pequeno e circunscrito aos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011, destinado a análise exaustiva e comparação de competências ao nível da escrita entre alunos de diferentes escolas e níveis de ensino.

Estes elementos de trabalho, recolhidos ao longo de uma já relativamente longa experiência de docência, a qual sempre se pautou pelo interesse pelos temas de pesquisa

explorados em profundidade nesta dissertação, constituem dois *corpora* de registos escritos com grande utilidade para a elaboração de uma panorâmica geral sobre as principais dificuldades dos alunos de diferentes níveis de ensino em matéria de escrita, possibilitando o acesso a informações indispensáveis a um mais consistente trabalho de reflexão e conceção de um código de apoio à revisão como o que nesta dissertação se preconiza.

Enquanto o *corpus* alargado (*corpus* 1) compreende atividades de escrita diversificadas (escrita criativa, textos de opinião, escrita seguindo determinado género/modelo textual, testes, atividades de *desenhografia*, entre outras) realizadas em escolas públicas e privadas por alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino, o segundo *corpus* corresponde apenas a registos produzidos em situação de aula, concretamente em momentos de avaliação, por alunos dos 7.º, 8.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, num total de 63.456 palavras gráficas. Na constituição desta amostra de registos escritos, privilegiou-se essencialmente a diversidade de níveis e modalidades de ensino, bem como de perfis sociais dos respetivos produtores.

O trabalho de análise⁶⁶ de conteúdo destes *corpora* de registos escritos – e, em particular, do *corpus* 2, que foi alvo de estudo em profundidade –, visou a constituição de uma base de trabalho para identificação de grandes tipos de erros e dificuldades de escrita que fosse capaz de estruturar a atuação subsequente junto dos alunos abrangidos pelo estudo e de fornecer sustentação às propostas de melhoria das competências de escrita a experimentar em turmas de diferentes níveis de ensino.

Simultaneamente, e tendo em vista a constituição de um olhar empiricamente informado acerca das práticas e representações dos professores de LP/Português no respeitante ao trabalho quotidiano desenvolvido em contexto de sala de aula, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escrita (essencialmente durante a fase de revisão), foi aplicado a este grupo socioprofissional um inquérito por questionário, o qual abrangeu perto de uma centena de docentes de todo o país, mas com especial incidência no Grande Porto, Vale do Ave e Vale do Sousa.

No que concerne mais especificamente ao processo de amostragem seguido neste inquérito e também no inquérito realizado aos alunos, optou-se pela adoção de procedimentos de amostragem não probabilísticos, designadamente através do recurso à amostragem intencional ou de conveniência. Não garantindo, é certo, a representatividade

⁶⁶ Esta análise pode ser encontrada no Capítulo 6.

estatística das amostras, esta modalidade de amostragem foi a que se revelou mais adequada ao cumprimento cabal dos objetivos inicialmente definidos para os dois inquéritos, no quadro das limitações temporais e de meios impostas a um estudo deste tipo.

Por outro lado, a difusão alargada de um apelo à participação no inquérito aos professores, designadamente através de recurso a divulgação *online*, permitiu neste caso a introdução de certa diversidade social, geográfica e profissional no perfil geral dos respondentes, o que reforçou a abrangência do exercício e permitiu obter ganhos em termos de representatividade das respostas.

Do ponto de vista da fixação da dimensão destas amostras, não houve preocupação em definir um número fixo de inquéritos a aplicar, ainda que desde cedo se tivesse considerado que um número em torno da centena fosse o mais desejável e apropriado, tendo em conta a necessidade de garantir alguma densidade de respostas sem, todavia, deixar de ter em consideração os condicionalismos impostos a este processo de recolha de informação empírica, concretamente em termos temporais, financeiros e de acessibilidade da investigadora aos grupos populacionais a inquirir.

O inquérito aos professores, cujo propósito foi o de identificar recursos, práticas e desafios por eles sentidos no seu dia a dia profissional, e cujos resultados são apresentados no Capítulo 5, foi complementado pelo inquérito efetuado junto de 134 alunos de turmas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, divididos em três grupos segundo o nível de escolaridade (duas turmas, num total de 48 alunos, do 5.º ano; duas turmas, num total de 48 alunos, do 8.º ano; e duas turmas, num total de 38 alunos, do 11.º ano).

Tendo em vista, por um lado, a continuação e aprofundamento do processo de pesquisa iniciado durante o mestrado (Barbosa, 2007), e considerando quer o facto de esta área do distrito do Porto constituir a nossa zona preferencial de atividade profissional e de intervenção, quer as vantagens de ordem substantiva e pragmática que o conhecimento prévio desta zona oferece, o inquérito aos alunos foi aplicado apenas no Vale do Sousa.

Neste caso, o objetivo foi essencialmente o de aceder à prática declarada dos alunos em matéria de trabalho de promoção da competência escrita realizado no âmbito das suas atividades escolares, de forma a conhecer a sua experiência e, ao mesmo tempo, monitorizar o grau de verosimilhança das práticas declaradas pelos docentes.

Os dados recolhidos no âmbito da aplicação dos dois inquéritos por questionário foram tratados através de recurso a um programa informático de tratamento de dados quantitativos (o *SPSS – Statistical Package for Social Sciences*), tendo-se procedido a análise estatística univariada e bivariada. A análise em causa permitiu explorar, com resultados bastante interessantes, algumas das hipóteses de trabalho, designadamente as respeitantes às estratégias efetivamente postas em prática pelos docentes para atacar as origens dos erros e dificuldades de escrita e às vantagens (conhecidas ou apenas admitidas pelos inquiridos, professores e alunos) da utilização de códigos de apoio à revisão/aperfeiçoamento das competências da escrita.

Estes procedimentos de recolha de informação ditos “quantitativos” foram integrados com outros ditos “qualitativos”, destacando-se, neste ponto, a observação direta metodicamente levada a cabo em todos os contextos pela investigadora, processo de recolha de informação complementar que encontrou eco num “diário de campo” especificamente criado para recolher, de forma sistemática, os resultados do trabalho observacional. Foram ainda realizadas seis entrevistas em profundidade com informadores privilegiados no âmbito das temáticas em estudo, tendo sido exploradas com especial ênfase junto dos mesmos as questões relativas à exequibilidade da aplicação de um código de apoio à revisão (CAR) para o desenvolvimento de competências ao nível da escrita e às possibilidades de operacionalização de um “centro de linguagem viva”, entre outros assuntos considerados pertinentes para este trabalho.

Finalmente, há que referir aquele que é talvez o aspeto mais inovador do desenho metodológico desta pesquisa, e que diz respeito ao procedimento de tipo quase-experimental que foi realizado em turmas de diferentes níveis de ensino de escolas do Vale do Sousa com o objetivo de testar a reação e receção (e eficácia), por parte de alunos de diferentes níveis de ensino, de uma estratégia de apoio ao aperfeiçoamento da escrita, numa ótica que, neste caso, se aproximou, se não da “investigação-ação”, pelo menos da “investigação para a ação” (Esteves, 1987), e que visou o fornecimento de informações adicionais sobre a possibilidade de aplicação e generalização de um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento das competências da escrita (CAR), comum a diferentes níveis e modalidades de ensino, visando ainda uma avaliação do seu papel potencial na promoção da autonomia na revisão textual, na ajuda à reflexão sobre a própria escrita, como

estratégia de facilitação processual, principalmente durante a fase de revisão e aperfeiçoamento da escrita, e na idealização de formas de apoio e avaliação diferenciadas.

Para além da aplicação junto dos alunos do supramencionado inquérito por questionário, esta experiência de pesquisa nas escolas do Vale do Sousa envolveu um trabalho de contacto com os estudantes no sentido da apresentação e explicitação do código de revisão proposto e do treino da respetiva utilização, seguindo-se-lhe um terceiro momento de implementação da atividade propriamente dita (revisão/aperfeiçoamento de um ou dois textos através de recurso ao código proposto), num Grupo Experimental (GE) e num Grupo de Controlo (GC).

A definição e caracterização dos perfis dos Grupos Experimental e de Controlo decorreram, primeiramente, de um estudo e de uma análise dos documentos oficiais da avaliação externa das escolas (www.ige.min-edu.pt), assim como dos projetos educativos e curriculares das escolas intervenientes na nossa investigação (nomeadamente naquelas em que foi aplicado um inquérito aos alunos e realizadas as atividades pré- e quase-experimentais).

Em geral, partindo dos documentos supramencionados, foram tidos em consideração os seguintes elementos:

1. Caracterização do agrupamento e da escola em termos sociais, culturais, económico, educativos, etc., contemplando o(s)/a
 - 1.1. Sucesso académico;
 - 1.2. Comportamento e disciplina;
 - 1.3. Valorização e impacto das aprendizagens;
 - 1.4. Acompanhamento e prática letiva em sala de aula/Diferenciação e apoios (especialmente na disciplina de LP);
 - 1.5. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa;
 - 1.6. Valores;
 - 1.7. Abertura à inovação/Projetos.

Nesta descrição consideramos ainda as sínteses dos relatórios da avaliação externa das escolas que participaram no nosso estudo no que diz respeito aos pontos fortes e fracos das mesmas, aos constrangimentos e oportunidades apontados, com especial atenção da nossa parte para todas as informações relacionadas com o ensino e a aprendizagem da

Língua Portuguesa/Português (avaliação contínua e resultados dos Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário).

Em termos genéricos, pudemos concluir que embora as escolas se situem no Vale do Sousa, a escola onde realizamos a investigação empírica correspondente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico insere-se num ambiente rural, enquanto as escolas onde realizamos a investigação aos níveis do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário se incluem em meios urbanos.

Em comparação, também no primeiro caso (escola a que pertencem as turmas dos 5.º e 6.º anos), uma escola inserida num dos concelhos com a população mais jovem do país, estamos perante uma escola que apresenta cerca de 36% dos pais e encarregados de educação com habilitações ao nível do 1.º e do 2º Ciclos e 23,8% ao nível do 3.º Ciclo (dos cerca de 88% das habilitações conhecidas), com profissões maioritariamente incluídas nas seguintes: operários, artífices e trabalhadores de indústria (72, 1%). No caso da escola do 3.º Ciclo onde decorreu o procedimento experimental por nós realizado, havia referências a percentagens superiores ao nível das habilitações literárias dos pais e encarregados de educação, nomeadamente 12% dos encarregados de educação dos alunos do Ensino Básico tinham habilitações de nível Secundário ou superior e 7% no caso dos pais dos alunos do Ensino Secundário. Em termos profissionais, destacavam-se, neste caso, os técnicos superiores ou intermédios (8,2%, no Ensino Básico, e 10, 8% no Ensino Secundário).

No ano letivo de 2010-2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, as variáveis de contexto destas Escolas situam-se, genericamente, abaixo dos valores medianos nacionais.

Também genericamente sobressaem da análise dos documentos examinados, nas duas escolas onde o plano quase-experimental foi efetuado, a preocupação com a baixa participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, assim como com as oscilações e resultados escolares nas disciplinas de LP/Português e Matemática.

Pela positiva, destacaríamos o que parece ser o compromisso de professores e órgãos de gestão destas escolas na promoção do sucesso académico e social dos alunos, a oferta de percursos escolares alternativos (CEF, Cursos profissionais, por exemplo), a inexistência de situações persistentes e graves de indisciplina, a variedade de oferta de clubes e projetos, assim como o bom ambiente relacional que lá se vive (também por nós experienciado).

Adicionalmente e com o objetivo de aceder a informações específicas sobre as turmas que participariam no nosso projeto de investigação, reunimos com o coordenador de grupo disciplinar, com o diretor das turmas e com os professores de Língua Portuguesa das turmas intervenientes, de forma a aprofundar o conhecimento sobre os grupos, numa tentativa de selecionar para os Grupos Experimentais e Grupos de Controlo turmas/amostras com características similares.

Em particular, partindo das ações atrás referidas, foram tidos em conta os seguintes elementos:

1. resultados escolares, especialmente à disciplina de Língua Portuguesa;
2. faixa etária dos alunos;
3. número de alunos por turma;
4. número de repetentes e de alunos com necessidades educativas especiais em cada turma;
5. habilidades e fragilidades/lacunas em termos de competências/aprendizagens essenciais (leitura, escrita, oralidade, interpretação) apresentadas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa;
6. hábitos de leitura e de escrita;
7. hábitos e práticas de escrita, de revisão e de utilização de um código e/ou de outro instrumento de facilitação processual durante a fase de revisão;
8. expectativas dos alunos e das famílias face à escola e à aprendizagem da Língua Portuguesa e da escrita;
9. motivação, empenho e gosto demonstrados pela escrita.

Atendendo aos documentos e pessoas consultados, às informações e dados recolhidos, ponderamos os diferentes critérios e selecionamos as turmas, isto é, os Grupos Experimental e de Controlo mais equivalentes em termos sociográficos e académicos, essenciais para levar a cabo o procedimento experimental que teve como objetivo testar a receção e eficácia do CAR.

Ao exercício de revisão e aperfeiçoamento dos textos (com o CAR) sucedeu um outro, de avaliação da atividade e de posicionamento face às virtualidades da utilização do código, consistindo no preenchimento de um pequeno questionário escrito e na dinamização de um debate envolvendo alunos e docentes. Os principais resultados desta atividade quase-experimental são apresentados e discutidos no Capítulo 6.

7. Considerações finais

Aquando da apresentação e análise dos instrumentos de recolha de dados (inquéritos, observação direta, entrevistas, sistematização e análise do *corpus* e atividade experimental) serão aprofundadas outras questões e opções, particularmente o que diz respeito à escolha e caracterização das amostras.

Relativamente à especificação dos contextos e autores, foi pedido, em alguns casos, e garantido em todos, o anonimato e sigilo, nomeadamente do nome de escolas e seus diretores, bem como de alguns dos professores entrevistados. Contudo, para a preparação deste percurso, dos instrumentos de recolha de dados, para as nossas reflexões e para um conhecimento efetivo dos locais, escolas e realidades envolventes (sociais, culturais, económicas...) foram tidos em consideração documentos oficiais caracterizadores, neste caso as avaliações externas das escolas onde a investigação ocorreu. Tais documentos estão disponíveis em <http://www.ige.min-edu.pt/>.

Os pedidos de autorização para a realização da investigação e de permanência nas escolas/salas de aula, seguiram os trâmites usuais (contacto com os intervenientes, explicação do nosso projeto, obtenção de autorizações, agendamento e implementação).

Também relativamente aos inquéritos, houve a preocupação com a sua validação, efetuando-se pré-testes, através do seu preenchimento em versão manuscrita e, no inquérito aos professores, de uma discussão através do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente com o recurso ao e-mail, *Google docs* e criação de um evento no Facebook. Posteriormente, a divulgação e apelos à participação dos professores, bem como as respostas ao inquérito, foram concretizados através dos inquéritos do *Google docs* e os seus resultados foram tratados com o recurso ao tratamento estatístico de dados através do programa SPSS.

Capítulo 5

Análise e discussão dos resultados - Inquéritos por questionário e entrevistas

1. Introdução

Neste capítulo, iremos apresentar a análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, aplicados a professores e a alunos, dos Ensinos Básico e Secundário, e sempre que pertinente faremos o cruzamento destes resultados com excertos sobre o mesmo tópico das seis entrevistas⁶⁷ realizadas, duas a professores de órgãos de gestão da escola (de Ensino Secundário – ES ou 3.º Ciclo e Secundário – EB3/S), duas a professores de LP/Português e duas a especialistas nas temáticas em discussão, sem esquecer a interligação com o suporte teórico, a análise documental e todo o trabalho de campo implícito nas observações diretas, registos do diário de bordo, experiência letiva/formativa e o *corpus* de produções escritas compiladas durante os nossos últimos anos de trabalho.

A definição das amostras dos inquéritos fez-se em função do seguinte objetivo do estudo:

- identificar atitudes e práticas dos docentes/formadores de LP/Português e dos alunos face aos EO e EE, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento;

mas também com a intenção de auscultar a opinião e conhecimento de professores e alunos sobre um código de apoio à revisão como o que preconizamos, saber se utilizam algum código similar, bem como aferir a receção, reação e eficácia da utilização (sistemática) de um CAR para o aperfeiçoamento da escrita.

2. Apresentação e análise dos resultados - Inquéritos por questionário – Professores

2.1. Definição e caracterização da amostra

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, em especial os que se referem à identificação das dificuldades mais relevantes em termos de promoção da competência da escrita e à perceção dos efeitos que nesta promoção pode ter a utilização de um código de

⁶⁷ Guiões das entrevistas (Apêndice C) e grelha informativa sobre o Perfil dos Entrevistados (Apêndice D).

apoio à correção, revisão e aperfeiçoamento, optou-se pela realização de um inquérito a cerca de uma centena de professores e professoras de LP/Português, no sentido de obter informação quanto ao posicionamento dos docentes relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e, bem assim, quanto às respetivas experiências e práticas em contexto letivo, designadamente no que à mobilização sistemática de estratégias e procedimentos de promoção da competência da escrita, essencialmente durante a fase de revisão, diz respeito.

Foram entrevistados, no âmbito deste inquérito, cujo questionário pode ser consultado no Apêndice A, 95 professores de LP/Português, de diferentes escolas e níveis de ensino.

Em termos globais, a amostra é composta, como atrás se indicou, por 95 inquiridos, dos quais 87 do ensino “regular” (11 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 41 do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, 24 do Ensino Secundário, 7 dos Ensino Básico e Secundário) e 5 de outras modalidades de ensino (Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação, etc.), nalguns casos acumulando com ensino “regular”. Sobre 7 respondentes não foi possível obter informação sobre nível de ensino lecionado.

O facto de estarmos perante uma amostra de dimensões reduzidas obriga a que, em diversos casos, sejamos obrigados a relativizar os resultados obtidos, por estes não serem significativos do ponto de vista estatístico; este facto impõe também que se limite a discussão de tais resultados a uma análise mais simples, univariada ou bivariada, mas que se crê ser, ainda assim, rica em pistas analíticas preciosas para os nossos objetivos de estudo.

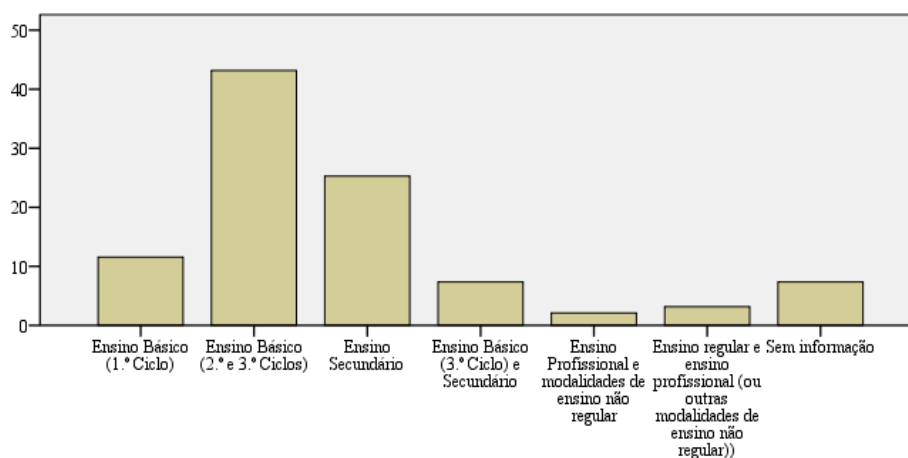


Figura 1. Distribuição dos docentes inquiridos por níveis/modalidade de ensino (%)

Do ponto de vista sociográfico, e começando pela distribuição por géneros, regista-se uma clara prevalência de mulheres (83 em 95, correspondendo a 87,4% do total da amostra), facto que acompanha (e inclusivamente excederá) a tendência genérica de sobre-representação do género feminino no seio da profissão docente.

Já em termos etários, estamos perante um conjunto de respondentes relativamente amadurecido: a idade média dos inquiridos ronda os 44 anos, com o inquirido mais velho a apresentar 59 anos e o mais novo 27 anos. A clara maioria dos professores e professoras entrevistadas insere-se, com efeito, no grupo etário dos 35 aos 49 anos (61,1% do total). Este perfil etário encontra correspondência na experiência letiva declarada pelos docentes entrevistados.

De acordo com os dados que puderam ser obtidos através do inquérito, mais de 50% dos respondentes informaram possuir 20 ou mais anos de serviço, sendo de apenas 8,4% a proporção de docentes com tempo de serviço inferior a dez anos. Vinte anos de tempo de serviço é, aliás, o valor médio de anos de lecionação verificado nesta amostra, sendo de 3 anos o tempo de serviço mínimo e de 38 anos o tempo de serviço máximo registado.

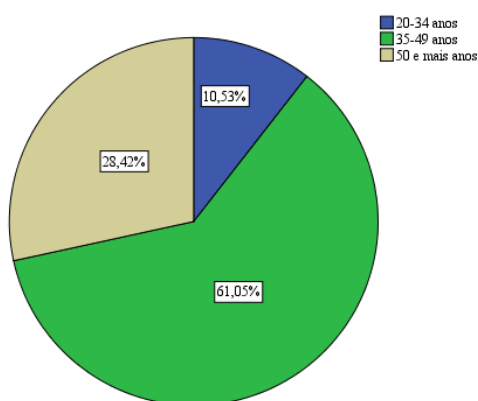


Figura 2. Distribuição dos docentes inquiridos por grupo etário

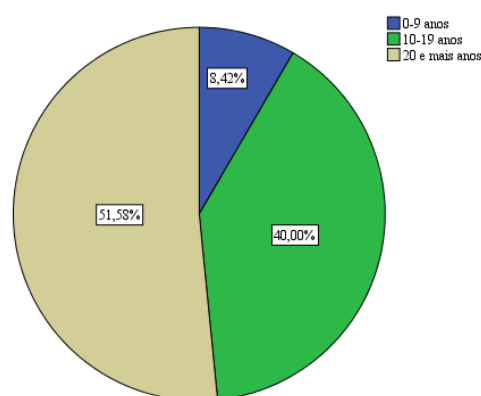


Figura 3. Distribuição dos docentes inquiridos por escalão de tempo de serviço

Não surpreendentemente, dada a experiência profissional elevada da maioria dos inquiridos, a sua situação profissional é tendencialmente “estável”. No caso dos docentes menos experientes, verificam-se já os efeitos do processo de instabilização/precarização de carreiras que se vem verificando nos últimos anos, mas é ainda assim bastante elevado (mais de 70% do total) o número de docentes que possui situação profissional relativamente estabilizada (professora/a “efetivo/a”, “quadro de zona pedagógica”, “quadro

de escola”). Os docentes contratados correspondem a 17,9% da amostra, havendo 7,4% de inquiridos noutras situações e 4,2% sobre os quais não foi possível obter informação.

Quadro 6. Síntese de caracterização sociográfica da amostra

	<i>n</i>	%
Sexo		
Mulheres	83	87,4
Homens	12	12,6
Idades		
Média	44 anos	
Mínima	27 anos	
Máxima	59 anos	
Local de residência		
Vale do Sousa	24	25,3
Vale do Ave	18	18,9
Grande Porto	16	16,8
Outras localizações	37	38,9
Local de trabalho		
Escolas básicas e secundárias do Vale do Sousa	30	31,6
Escolas básicas e secundárias do Vale do Ave	18	18,9
Escolas básicas e secundárias do Grande Porto	7	7,4
Escolas básicas e secundárias noutras localizações	31	32,6
Outras escolas	8	8,4
Formação de base		
Licenciatura	79	83,2
Mestrado	16	16,8
Línguas e Literaturas Modernas, Literatura, áreas afins	62	65,3
Outras formações	7	7,4
Sem informação	26	27,4
Situação profissional		
“Efetivo/a”, Quadro de Zona Pedagógica, Quadro de Escola	67	70,5
Contratado/a	17	17,9
Outras situações	7	7,4
Sem informação	4	4,2
Experiência profissional (em anos de serviço)		
Média	20 anos	
Mínima	3 anos	
Máxima	38 anos	

Do ponto de vista da formação académica, estamos perante uma maioria de docentes com instrução ao nível da licenciatura (83,2%), havendo um número não despreciable de inquiridos que prolongou o seu trajeto académico através da realização de um mestrado (16,8%). Quanto a formação-base, cerca de dois terços dos docentes entrevistados têm licenciaturas na área das Línguas e Literaturas Modernas (em diversos casos na variante de Estudos Portugueses, com ou sem associação de outras línguas), Literatura ou áreas afins,

havendo sete inquiridos (7,4%) com formação em áreas não diretamente ligadas ao ensino da língua e cultura. Não foi possível obter informação sobre formações iniciais para um total de 26 inquiridos (27,4% do total da amostra).

Tratando-se esta de uma pesquisa centrada no Noroeste português – e, em especial, nas áreas do Grande Porto, Vale do Sousa e envolvente próxima –, não é de admirar que a larga maioria dos inquiridos resida nesta região. De facto, mais de 60% das professoras e dos professores que acederam a responder ao inquérito residem ora no Vale do Sousa (24, correspondendo a 25,3% da amostra), ora no Vale do Ave (18, correspondendo a 18,9% da amostra), ora no Grande Porto (16, correspondendo a 16,8% da amostra). O facto de se ter alargado o âmbito de aplicação do inquérito para lá do inicialmente previsto, através de difusão *online* do questionário e de um apelo alargado ao respetivo preenchimento, explica a presença de inquiridos de outras áreas do país: 37 docentes, ou seja, 38,9% do total da amostra, residem fora das áreas territoriais mencionadas, distribuindo-se por diversas localizações, sobretudo no Norte e Centro do país.

Acompanhando esta distribuição geográfica dos locais de residência dos respondentes, verifica-se que os respetivos locais de trabalho estão também maioritariamente situados no Noroeste português, concretamente em escolas básicas e secundárias do Vale do Sousa (31,6%), Vale do Ave (18,9%) e Grande Porto (7,4%). Há, ainda assim, um número importante de docentes inquiridos que leciona em escolas básicas e secundárias situadas noutros pontos do país (32,6%).

2.2. Posicionamento geral acerca do ensino da escrita e prática quotidiana em contexto de sala de aula

Feita esta breve caracterização sociográfica da amostra de 95 docentes inquirida no âmbito do presente estudo, é altura de avançar para uma leitura de alguns dos principais resultados do inquérito. Começaremos pelas questões relativas ao posicionamento dos professores entrevistados relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e ao tópico genérico da promoção desta competência.

Assim, vale a pena sublinhar, num primeiro momento, a clivagem significativa, que praticamente divide a amostra a meio, entre aqueles que, de acordo com a sua prática profissional, afirmam que o ensino da escrita é visto como um objetivo⁶⁸ de toda a escola

⁶⁸ Pergunta 9 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

(49, correspondendo a 51,6% da amostra) e aqueles que consideram que este é encarado como algo pertencente apenas à aula de Língua Portuguesa/Português (46, correspondendo a 48,4% da amostra).

Quadro 7. Posicionamento dos docentes face à abrangência, no contexto escolar, do trabalho de promoção da competência da escrita

O ensino da escrita é...	<i>n</i>	%
Objetivo de toda a escola	49	51,6
Assunto apenas da aula de Português/Língua Portuguesa	46	48,4

As razões para esta divisão radicarão, muito provavelmente, em práticas estabelecidas de promoção do ensino da leitura e da escrita diferentes consoante o contexto escolar em causa e, bem assim, noutros fatores de contexto, como boas experiências pessoais de partilha e trabalho de grupo, pois nada na sociografia de base da amostra parece explicar, de forma significativa do ponto de vista estatístico, esta tão acentuada clivagem de opinião. Poderia pensar-se, por exemplo, que a uma maior estabilidade profissional estaria associada uma maior probabilidade de adesão à ideia do ensino da escrita como objetivo de toda a escola, em virtude de um eventual maior envolvimento em projetos coletivos de trabalho em torno da promoção desta competência, mas os dados obtidos não autorizam tal leitura. Para que fosse possível conhecer as razões concretas da opção por uma destas duas hipóteses de resposta teria de se indagar mais a fundo junto dos docentes inquiridos, através da inclusão no questionário de perguntas abertas, por exemplo. Tal não aconteceu, mas ainda assim procurámos aprofundar este conhecimento, através da realização de um pequeno conjunto de entrevistas⁶⁹, cujos resultados relativamente a este tópico passamos a apresentar.

Relativamente a quatro dos entrevistados, dois docentes com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S e dois docentes de LP/Português sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, e sobre o tópico **Posicionamento/clarificação acerca da importância do ensino da escrita no projeto educativo da Escola**, com a operacionalização do tópico sob a forma das seguintes perguntas: Muitos docentes inquiridos no âmbito do nosso estudo declararam que o ensino da escrita é um objetivo de toda a escola e não apenas da aula de LP/Português. É assim no caso da sua escola? O que tem feito a Direção da escola em matéria de promoção desta competência?, obtivemos as respostas que a seguir mostramos.

⁶⁹ Ver Guião da Entrevista (Apêndice C) e Grelha informativa sobre o Perfil dos Entrevistados (Apêndice D).

O entrevistado aqui identificado pelo código E-1A, docente com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, numa escola do Vale do Sousa declarou:

O ensino da escrita é, de um modo transversal, um objetivo de toda a escola. Apesar de a aula de LP/Português ser o momento privilegiado para a operacionalização do ensino da escrita, a escola promove atividades de apoio e complemento educativo, através da disponibilização de cursos livres que funcionam durante o ano letivo (Cursos que funcionaram em 2011/2012 – “Da oralidade à escrita”; Da frase ao texto”; “Aprender gramática”). **(E-1A)**

Já um outro docente, também com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, de uma escola do Centro do Porto, afirmou:

O ensino da escrita no projeto educativo da Escola é importante, mas dependendo da escola há ou não lugar para tal. Na nossa escola há muitos problemas ao nível da socialização e da segurança na escola e as preocupações centram-se (ou pelo menos dá-se mais importância a) nesses aspetos. Por isso, conteúdos programáticos e a promoção desse tipo de competências (escrita, leitura, ...) são, regra geral, remetidos para a sala de aula, para o professor e grupo de línguas. **(E-2A)**

Questionado sobre a mesma matéria, um docente de LP/Português, sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, disse:

Eu considero que o ensino da escrita deve ser um objetivo de toda a escola, uma vez que a escrita é transversal a todas as áreas e fundamental para a integração social, a vida profissional de todos. Contudo, reconheço que, em todas as escolas em que trabalhei e na que me encontro atualmente, a promoção da escrita é preocupação exclusiva do departamento de Línguas, nomeadamente do grupo de Língua Portuguesa. Sendo que, por esse motivo, apenas os docentes que lecionam português tratam a questão da escrita em sala ou exteriormente em atividades/projetos. Para além disso, acresce o facto de a maior parte dos docentes das outras áreas do saber não contemplarem na avaliação dos seus alunos a correção da escrita, não obstante a situação de a mesma ser contabilizada percentualmente nos critérios de avaliação das várias disciplinas. **(E-3B)**

Outro docente de LP/Português, sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, referiu que:

Tenho lecionado em diferentes escolas do Grande Porto (Porto, Paredes, Penafiel, Marco de Canaveses, etc.) e regra geral a maior parte dos alunos, dos professores de outras disciplinas e das direções remetem essa responsabilidade para o professor de LP/Português. Curioso, embora não devesse ser assim, o facto de, enquanto também professora de inglês, e a título de exemplo, se eu chamar a atenção para, por ex., a correção ortográfica ou de correções de outro tipo, nesta aula, a resposta dos alunos geralmente ser “é professora de inglês, não de português”, sinal de que também eles dirigem esta responsabilidade, única e exclusivamente, para a aula/professor da disciplina correspondente. Por sua vez, os professores de outras disciplinas reclamam a correção na língua (especialmente na sua vertente escrita), mas poucos são os que ajudam nesta tarefa. Relativamente às diferentes direções de escolas, geralmente o que acontece é que vão tentando apoiar, autorizando as nossas iniciativas neste sentido, mas uma vez mais são iniciativas que partem, na sua maioria, dos professores de LP/Português e/ou deste grupo disciplinar. **(E-4B)**

As respostas apresentadas não parecem divergir muito das hipóteses lançadas numa primeira análise dos resultados do inquérito, de que as razões para a referida divisão radicarão essencialmente no que neste âmbito fazem as diferentes escolas, principalmente se tivermos em conta as declarações dos docentes com responsabilidades nos órgãos de gestão das mesmas. Porém, se atentarmos nas respostas dos professores de LP/Português, esta responsabilidade do treino e melhoria da escrita parece concentrar-se essencialmente no seu trabalho, tendo os dois professores assinalado a ainda pouco relevante participação dos professores de outras disciplinas neste objetivo de melhorar a escrita dos seus alunos, pese embora o facto de esta ser “contabilizada percentualmente nos critérios de avaliação das várias disciplinas” (E-3B).

Quanto aos fatores que os inquiridos avançam como sendo aqueles que mais influenciaram a sua prática presente de ensino da escrita⁷⁰, prevalece uma grande valorização quer da formação académica (de base ou pós-graduada/especializada), quer da experiência profissional (em sentido estrito ou enquanto fundamento para aperfeiçoamentos baseados na prática e numa reflexão pessoal sobre a própria escrita). Os fatores “extrínsecos”, isto é, relativos aos apoios fornecidos por entidades de tutela (“Implementação dos pressupostos didáticos presentes nos textos programáticos”, “Apoio

⁷⁰ Pergunta 10 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

no guião de implementação/operacionalização do *Novo Programa de Português do Ensino Básico*”), e, bem assim, os que dizem respeito ao trabalho e partilha entre pares (“Recolha e discussão, com colegas, de amostras de registos escritos dos alunos”, “Partilha de informação no grupo disciplinar/departamento”) são mencionados de forma bastante menos incidente pelos docentes inquiridos no âmbito do presente estudo (nunca chegando a abranger um quarto do total de respondentes).

Significarão estes dados que alguns docentes não conhecem bem os materiais de apoio do ME? Poder-se-á, por outro lado, alterar a forma de funcionamento do trabalho dos grupos disciplinares, de forma a promover uma maior partilha de conhecimentos, dificuldades, materiais, pontos de vista, experiências, sugestões, práticas, etc.?

O quadro seguinte dá conta do peso atribuído pelos docentes entrevistados aos diferentes fatores passíveis de influenciar a sua prática corrente de ensino da escrita.

Quadro 8. Fatores que pesam na prática de ensino da escrita dos docentes inquiridos

A sua prática de ensino da escrita resulta de...	<i>n</i>	%
Experiência profissional	76	80,0
Formação académica (licenciatura)	63	66,3
Investimento em formação pós-graduada e especializada	47	49,5
Prática e reflexão sobre a própria escrita	34	35,8
Recolha e discussão, com colegas, de textos dos alunos	20	21,0
Leitura de bibliografia e investigação sobre o tema	18	18,9
Implementação dos pressupostos didáticos presentes nos textos programáticos	12	12,6
Partilha de informação no grupo disciplinar/departamento	5	5,2
Apoio no guião de implementação/operacionalização do Novo Programa <i>Português Ensino Básico</i>	1	1,1

Quando questionados⁷¹ sobre os fatores que os poderiam ajudar na resolução dos problemas de expressão escrita dos seus alunos/formandos, os inquiridos referem maioritariamente (82,1%) o acesso a espaços e tempos exclusivamente dedicados ao treino desta competência. A obtenção de maior autonomia e flexibilidade na gestão do programa e na condução das atividades em aula é também um fator de qualificação da prática muito mencionado pelos docentes inquiridos (56,8%), como se pode conferir através da leitura dos dados contidos no quadro que se segue. Em terceiro lugar, 47,3% dos inquiridos

⁷¹ Pergunta 11 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A). As entrevistas também contemplam os tópicos - Posicionamento relativamente às condições mais adequadas a um reforço do trabalho de promoção da competência da escrita na Escola (Apêndice C, guiões A e B, e respetivas respostas no Anexo 3) e o tópico - Posicionamento acerca das medidas gerais de política educativa que poderiam ser adotadas para ampliar as possibilidades de sucesso do trabalho dos docentes na promoção das competências de escrita (Apêndice C, guião C, e respetivas respostas no Anexo 3).

acreditam que os problemas de expressão escrita dos alunos beneficiariam da participação do docente em novas e mais específicas ações de formação.

Mais uma vez, os fatores de enquadramento contextual/institucional e aqueles que remetem para formas mais globais de perspetivação do problema são menos valorizados pelos docentes inquiridos. Tudo se passa como se a promoção da competência da escrita e o caminho para a respetiva qualificação fossem sobretudo assuntos pertencentes à sala de aula e à capacidade pessoal de cada docente.

É possível que uma vez mais estes resultados nos remetam para questões relativas à individualização do trabalho docente, mas também a problemas de rotatividade excessiva do corpo docente, fragilidades da formação-base, entre outros.

Não obstante, quase um terço dos inquiridos achou que a criação de um programa nacional de promoção da escrita, do género de um centro de “linguagem viva”, seria uma forma de potenciar a qualificação do processo de ensino e aprendizagem desta competência.

Quadro 9. Fatores considerados capazes de qualificar a prática de ensino da escrita por parte dos docentes inquiridos

Os problemas de expressão escrita dos alunos beneficiariam de...	<i>n</i>	%
Espaços e tempos exclusivamente dedicados ao treino desta competência	78	82,1
Flexibilidade e autonomia na gestão do programa por parte do professor	54	56,8
Ações de formação atualizadas e direcionadas para dificuldades diagnosticadas	45	47,3
Programa nacional de promoção da escrita/centro de “linguagem viva”	31	32,6
Ampliação do conhecimento e uso de recursos <i>online</i> e das TIC	20	21,1
Programa concertado de promoção da escrita envolvendo toda a comunidade escolar	13	13,7
Disponibilização de mais manuais e recursos didáticos sobre esta matéria	11	11,6
Projeto de promoção das competências ao nível da escrita envolvendo todas as disciplinas	10	10,5

A necessidade que os docentes inquiridos aparentemente sentem do aumento dos espaços dedicados ao treino da escrita, da consecução de uma maior autonomia e flexibilidade na preparação e condução das suas atividades quotidianas em contexto de sala de aula e da frequência de ações de formação atualizadas e direcionadas para dificuldades diagnosticadas, parece encontrar paralelismo na relativa circunscrição daquilo que efetivamente é feito com os alunos de forma a promover, no dia a dia da sala de aula, a sua competência de escrita. Mesmo descontando da análise a distância que sempre separa as declarações das práticas efetivas (aquilo que “se diz que se faz” daquilo que “efetivamente se faz”), verifica-se, pelo menos a julgar pelo conjunto de professores inquiridos no âmbito

deste estudo, não ser necessariamente muito incidente uma atividade diversificada em matéria de práticas letivas de promoção da competência da escrita. Com efeito, da lista⁷² de práticas sugeridas, apenas três – “Propostas dos manuais adotados (interpretação textual, CEL, outras)”, “Revisão cooperada de textos (pares/turma)” e “Oficinas de escrita/Exercícios de escrita criativa” – apresentam uma maioria de respostas afirmativas, isto é, são prática corrente da maioria dos docentes inquiridos. Atividades como trabalhos de planificação da escrita (associogramas, esquemas, pesquisa na Internet, outros), iniciativas envolvendo a utilização das TIC e de recursos *online* para atividades de planificação, redação e revisão textual ou outras atividades *ad hoc* de fontes diversas ou criadas pelos próprios docentes são apanágio de uma minoria dos inquiridos (cf. Quadro 10), o que indicia que há ainda um longo caminho a percorrer ao nível da inovação, diversificação e qualificação das práticas, pelo menos no que à promoção da competência da escrita concerne.

Quadro 10. Modalidades de promoção da competência de escrita comumente mobilizadas em sala de aula

	Sim	Não
Propostas dos manuais adotados (interpretação textual, CEL, outras)	67 (70,5%)	28 (29,5%)
Atividades <i>ad hoc</i> , de fontes diversas e/ou criadas pelo professor	38 (40,0%)	57 (60,0%)
Trabalhos de planificação da escrita (associogramas, esquemas, pesquisa na Internet, outros)	40 (42,1%)	55 (57,9%)
Discussão/Esclarecimento oral sobre as atividades a realizar	28 (29,5%)	67 (70,5%)
Revisão cooperada de textos (pares/turma)	53 (55,8%)	42 (44,2%)
Utilização das TIC e de recursos <i>online</i> para atividades de planificação, redação e revisão textual	19 (20,0%)	76 (80,0%)
Oficinas de escrita/Exercícios de escrita criativa	75 (78,9%)	20 (21,1%)
Elaboração de um jornal ou atividade afim	10 (10,5%)	85 (89,5%)

É de registar, em complemento do que acaba de se afirmar, que a prática⁷³ persistente de revisão dos textos/trabalhos escritos em sala de aula é apanágio de apenas 30 dos 95 docentes inquiridos no âmbito deste estudo. A maioria dos entrevistados diz que pratica a revisão, sim, mas apenas “algumas vezes”, isto é, a prática não assume, na sua atividade letiva, carácter metódico e sistemático. Um em cada oito inquiridos apenas “ocasionalmente” revê textos de alunos em aula, mas não há nenhum que declare “nunca” o fazer.

⁷² Pergunta 12 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

⁷³ Pergunta 13 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

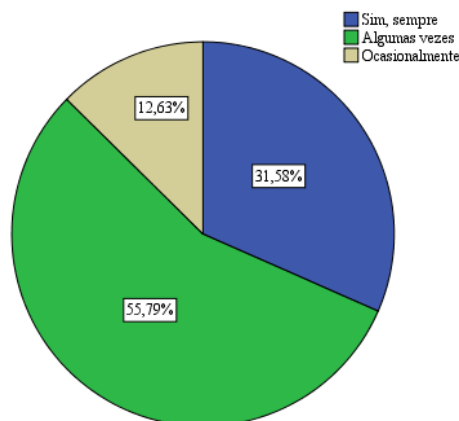


Figura 4. Prática de revisão dos textos/trabalhos escritos dos alunos em contexto de aula (%)

Quanto ao tipo⁷⁴ de práticas de revisão dos registos escritos dos alunos, prevalecem as modalidades “classicamente” associadas a esta tarefa. Falamos, em especial, da simples correção, com registo noutra cor, dos erros ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc. (habitual para 83,2% dos inquiridos), da transmissão de instruções de reescrita com pedido de introdução de alterações (realizada por 66,3% dos inquiridos), da leitura em voz alta de textos produzidos pelos alunos (promovida em 57,9% dos casos) e da apresentação de esclarecimentos no caderno/quadro sobre as principais dificuldades detetadas (comum em 53,7% das salas de aula a cargo destes docentes). Práticas mais participadas e interativas de promoção da competência da escrita – como a revisão cooperada de textos, a experiência sistemática de revisão textual (através da utilização de um código ou de outra atividade regular), o uso de dicionários, gramáticas, prontuários ou recursos afins ou a utilização das TIC e de recursos *online* para atividades de revisão textual – são bastante menos comuns: só um terço ou menos dos inquiridos declaram realizá-las no seu dia a dia letivo (Quadro 11).

O facto de as práticas de revisão dos registos escritos dos alunos serem globalmente pouco diversificadas e relativamente correntes face às possibilidades que o conhecimento acumulado, a disseminação de boas práticas e a própria tecnologia hoje colocam à disposição dos docentes contrasta com a opinião⁷⁵ maioritária dos inquiridos, segundo a

⁷⁴ Pergunta 14 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

⁷⁵ Pergunta 15 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A). Concorda com a afirmação abaixo? “Muitos docentes lamentam, ainda hoje, o tempo de vida gasto a assinalar incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, por contraponto com as fracas melhorias na qualidade dessa mesma escrita” (Niza et al., 2011, p.7).

qual o tempo despendido na identificação de incorreções nos textos dos alunos, *fora da sua presença*, é demasiado alargado face às melhorias que essa atividade introduz na qualidade da sua escrita (cerca de dois terços dos inquiridos concordam com esta ideia). Ora, se é assim, seria crível que os docentes investissem mais em atividades participadas e interativas de revisão dos registos escritos dos alunos, isto é, em atividades efetuadas *em copresença* e com envolvimento ativo dos discentes. A passagem à prática desta conceção parece, porém, estar a esbarrar nalgumas dificuldades, como comprova a manutenção de práticas mais “tradicionais” de tratamento desta questão.

Quadro 11. Práticas de revisão dos registos escritos dos alunos realizadas em contexto letivo

	Sim	Não
Correção, registando com outra cor, dos erros ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc.	79 (83,2%)	16 (16,8%)
Transmissão de instruções de reescrita com pedido de introdução de alterações	63 (66,3%)	32 (33,7%)
Revisão cooperada de textos (pares, turma)	30 (31,6%)	65 (68,4%)
Prática sistemática de revisão textual (utilização de um código, outra atividade regular)	24 (25,3%)	71 (74,7%)
Leitura em voz alta de textos produzidos pelos alunos para apreciação e discussão coletiva	55 (57,9%)	40 (42,1%)
Observação de enunciados corretos equivalentes aos que os alunos tentaram construir	25 (26,3%)	70 (73,7%)
Esclarecimento no caderno/quadro sobre as principais dificuldades detetadas	51 (53,7%)	44 (46,3%)
Questões visando a obtenção de esclarecimento sobre intenções de comunicação, ideias, etc.	12 (12,6%)	63 (87,4%)
Uso de dicionários, gramáticas, prontuários ou recursos afins	29 (30,5%)	66 (69,5%)
Utilização das TIC e de recursos <i>online</i> para atividades de revisão textual	17 (17,9%)	78 (82,1%)

No que diz respeito às dificuldades⁷⁶ mais frequentemente detetadas pelos docentes ao nível da competência da escrita dos seus alunos, os resultados deste inquérito não surpreendem; na verdade, eles coincidem, em grande medida, com o que nos dizem as análises feitas no âmbito deste estudo e do mestrado (2007) que o antecedeu, em torno do *corpus* de registos escritos construído. Com efeito, como o quadro seguinte documenta, a ortografia, seguida da pontuação e da sintaxe, são as dificuldades maioritariamente assinaladas pelos docentes como sendo as mais frequentes (mencionaram-nas 61 docentes, 64,2% do total, no caso da ortografia; 53 docentes, 55,8% do total, no caso da pontuação; e 51 docentes, 53,9% do total, no caso da construção sintática das frases). Seguem-se menções à “coerência” e à “coesão” dos registos escritos dos alunos, dificuldades que 41,1% dos inquiridos consideram estar entre as três mais frequentes. Um aspeto curioso é o

⁷⁶ Pergunta 16 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

facto de não haver comentários sobre o conteúdo dos textos que pode ser um “disparate”, como efetivamente já encontramos, em registos escritos de alunos nossos, mas também durante a correção de provas de Exames Nacionais de 9.º e 12.º anos.

Vale a pena sublinhar que, das três dificuldades que mais consenso acerca da sua intensidade de frequência reuniram entre os docentes entrevistados (ortografia, pontuação e construção sintática das frases), apenas uma, a relativa à construção sintática, reuniu uma maioria de opiniões favoráveis quando o que se pediu foi um posicionamento face aos aspetos da competência da escrita considerados mais importantes⁷⁷. Aqui, os inquiridos colocaram em segundo plano os aspetos relacionados com a ortografia e a pontuação (apenas 17,9% os consideraram os aspetos mais importantes da competência da escrita), preferindo destacar a relevância da sintaxe (46,3% do total de respondentes) e, bem assim, da coerência e da coesão (40,0% e 30,2% do total de respondentes, respetivamente). Para um número bastante relevante de inquiridos são estes os aspetos mais importantes da competência da escrita, o que poderá ter algumas implicações em termos da avaliação que poderá ser feita pelos docentes a propósito da aplicação e utilização sistemática de um código de correção/revisão comum a todos os níveis e tipos de ensino.

Temos vindo a utilizar apenas a denominação *código de correção*, porque apesar de os inquiridos terem declarado usar um “código de correção/revisão”, a verdade é que, quando solicitamos o esclarecimento do que faziam, que tipo de código usavam, foi-nos dito que geralmente utilizam setas, cruces, sublinhados e tracejados e/ou alguns comentários, sem qualquer esclarecimento e/ou trabalho posterior face aos erros e dificuldades de escrita encontrados nos trabalhos dos alunos. Não nos parece, portanto, estar em causa a referência à utilização de um código do tipo daquele que usamos e propomos, identificador da natureza do erro e dificuldades de escrita e promotor da revisão e aperfeiçoamento do discurso escrito, antes uma referência lata à ideia de “código”, não se englobando nesta ideia qualquer tipo de prática sistemática de correção/revisão de registos escritos. De forma a clarificar a ideia que acabamos de apresentar e no sentido de a confirmarmos, questionamos alguns dos docentes que responderam ao inquérito, obtivemos informações através das entrevistas e contemplamos este aspeto, que retomaremos, aquando da elaboração e análise dos resultados dos inquéritos aos alunos.

⁷⁷ Pergunta 16.1 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

Poderá um código ir para além dos aspetos relativos à correção e revisão da ortografia, acentuação, pontuação e sintaxe, incorporando, por exemplo, também indicações para o tratamento das questões da coerência e da coesão, estruturação da forma e do conteúdo dos registos escritos, consideradas por muitos docentes como as mais relevantes? Não temos qualquer pejo em afirmar que sim. Simultaneamente poderá trazer possibilidades que passam pelo enriquecimento vocabular, expansão dos grupos nominal e verbal, entre outras, algo que tentaremos ilustrar adiante neste trabalho (Capítulo 6).

Quadro 12. Dificuldades ao nível da competência da escrita mais frequentes e aspetos da competência da escrita considerados mais importantes, de acordo com os docentes

	Dificuldades apontadas como mais frequentes	Aspetos considerados mais importantes
Ortografia	61 (64,2%)	24 (25,3%)
Acentuação	27 (28,4%)	3 (3,2%)
Pontuação	53 (55,8%)	17 (17,9%)
Morfologia	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Construção sintática da frase	51 (53,7%)	44 (46,3%)
Coerência	39 (41,1%)	38 (40,0%)
Coesão	39 (41,1%)	29 (30,5%)
Léxico	11 (11,6%)	8 (8,4%)

2.3. Utilização sistemática de um código de correção: prática e perspetiva

Apesar de o universo de práticas de promoção quotidiana da competência da escrita não ser especialmente diversificado ou inovador, pelo menos tendo em conta as declarações dos nossos inquiridos, as quais tivemos oportunidade de explorar na secção anterior, a larga maioria dos respondentes (76,8%) incorporou na sua atividade letiva uma ou mais estratégias de ensino das diferentes fases⁷⁸ do processo de escrita (Figura 5).

⁷⁸ As estratégias apresentadas pelos professores (respostas às perguntas 19 e 19.1 do Questionário aplicado aos Professores – Apêndice A) para ensinar aos alunos as diferentes fases do processo de escrita e a sua interiorização (62 em 95 respostas possíveis) encontram-se no Anexo 2 deste trabalho. Em alguns casos são ainda perceptíveis referências que a literatura e a prática indicam como pouco eficazes, nomeadamente apenas a exposição a explicações acerca de como se planifica, escreve e revê, a fim de que estes aspetos sejam aplicados pelos alunos, por uma espécie de transferência automática, na escrita dos seus trabalhos. No entanto, cabe destacar as várias e eficazes sugestões deixadas por muitos colegas que merecem ser partilhadas e consultadas. As duas entrevistas realizadas a professoras de LP/Português (Anexo 3, tópico II) trazem também algumas interessantes sugestões neste âmbito.

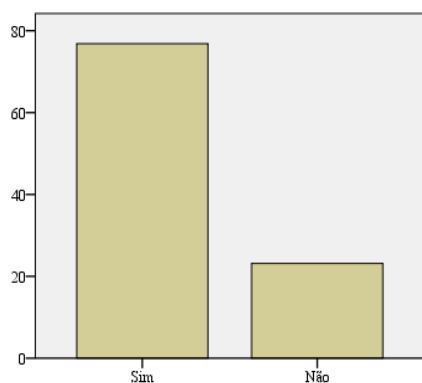


Figura 5. Utilização de estratégias de ensino das diferentes fases do processo de escrita (%)

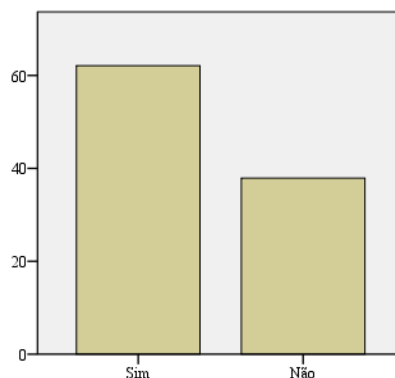


Figura 6. Utilização de um código de correção pelos docentes inquiridos (%)

Maioritário na nossa amostra é também o número daqueles que utilizam na sua prática algum tipo de código de revisão e correção dos registos escritos dos seus alunos⁷⁹ (Figura 6). Na verdade, são mais de 62% os inquiridos que declaram recorrer a um tal código, proporção que, não obstante, varia assinalavelmente de acordo com o número médio de anos de serviço e com o nível de ensino lecionado.

Parece verificar-se, com efeito, uma maior propensão das gerações mais jovens de docentes para a adoção de códigos de revisão/correção dos registos escritos dos seus alunos; o facto de a proporção de docentes inquiridos que declaram usar nas suas aulas um código deste tipo se elevar bastante acima da média no caso dos docentes com menos de vinte e, sobretudo, menos de dez anos de tempo de serviço (o valor chega, nestes grupos, aos 71% e aos 75%, respetivamente) é elucidativo do que acaba de se afirmar. Por outro lado, os docentes inquiridos com tempo de serviço acima da média, isto é, acima dos vinte anos, ficam abaixo da média no que diz respeito à incidência da utilização de um código de revisão/correção dos registos escritos dos seus alunos (a proporção dos que recorrem a um código baixa, neste grupo, a 53,1%). Estes resultados poderão indiciar que, independentemente do tipo de código utilizado, uma vez que, como referimos anteriormente, por vezes nos parecer mais um tipo de sinalética⁸⁰ (cruzes, setas,

⁷⁹ Pergunta 17 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

⁸⁰ Consideramos ter aqui existido uma falha na construção do inquérito que não tornou clara esta distinção - especificar o tipo de código usado pelos professores respondentes vs aquele que utilizamos. No entanto, tentamos colmatar esta falha, através do cruzamento de outros dados resultantes dos inquéritos feitos aos alunos, das entrevistas, dos nossos registos e do diálogo informal com os docentes.

tracajados,...), há uma tendência para a sua utilização e/ou pelo menos não parece haver resistência à mesma.

A proporção de docentes inquiridos que declara usar um código de correção dos registos escritos dos seus alunos varia também de acordo com o nível de ensino lecionado. Atendendo aos resultados do nosso inquérito, a utilização de um código deste tipo é mais incidente no Ensino Básico, em especial no 2.º e 3.º Ciclos, onde o peso daqueles que declaram recorrer a um tal instrumento supera três quartos do total de respondentes. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o valor fica-se pelos 63,6%, mas é, ainda assim, superior à média geral, a qual é puxada para baixo pelos respondentes que lecionam ao nível do Ensino Secundário ou noutras modalidades de ensino (Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação, etc.). É no Ensino Secundário que se encontra a mais baixa proporção de docentes utilizadores de um código de revisão/correção dos registos escritos dos alunos (37,5%), o que indicia que, a partir de um certo ponto, geralmente o fim do Ensino Básico, há lugar para uma alteração de práticas no que à promoção da competência da escrita em sala de aula diz respeito, provavelmente com a adoção de metodologias menos diretivas.

Quadro 13. Utilização de um código de correção pelos docentes inquiridos, segundo a experiência profissional (em anos de serviço) e o nível de ensino lecionado

Utilização de um código de correção...	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Pelos docentes inquiridos (em geral)	59 (62,1%)	36 (37,9%)
Pelos docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço	6 (75,0%)	2 (25,0%)
Pelos docentes com 10 a 19 anos de tempo de serviço	27 (71,1%)	11 (18,9%)
Pelos docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço	26 (53,1%)	23 (46,9%)
Pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7 (63,6%)	4 (36,4%)
Pelos docentes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	31 (75,6%)	10 (24,4%)
Pelos docentes do Ensino Secundário	9 (37,5%)	15 (62,5%)
Pelos docentes de outras modalidades de ensino	1 (50,0%)	1 (50,0%)

Quanto à ideia das vantagens⁸¹ da utilização sistemática de um código de correção comum a todos os níveis e tipos de ensino, as opiniões dividem-se. Ainda que uma maioria de respondentes (51, isto é, 53,7% da amostra) declare concordar com esta proposição, há um número assinalável de opiniões mais céticas, isto é, de indivíduos que concordam com a utilização sistemática de um código deste tipo, mas que acham a sua concretização pouco viável (34, representando 35,8% da amostra), ou de indivíduos que simplesmente consideram tal utilização pouco adequada (10, representando 10,5% da amostra).

⁸¹ Perguntas 18 e 18.1 do Questionário aplicado aos Professores (Apêndice A).

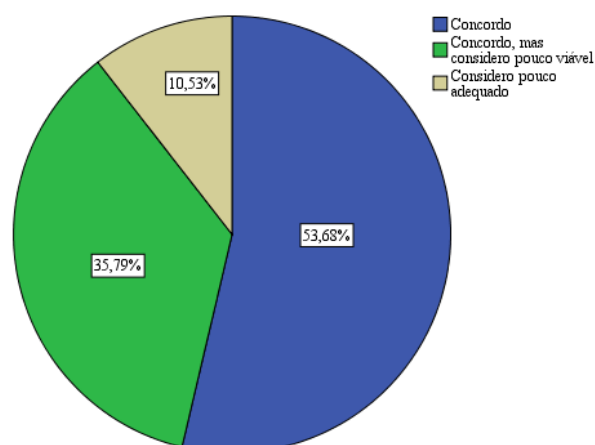


Figura 7. Perspetiva acerca da generalização de um código de correção aos diversos níveis e tipos de ensino (%)

As principais vantagens da adoção de um código de correção comum a todos os níveis e tipos de ensino são, para os professores e professoras que responderam ao nosso inquérito, aquelas que se destacam no quadro seguinte. A crença nas virtualidades de um código deste tipo na promoção de uma revisão e avaliação diferenciadas, capazes de possibilitar uma melhor compreensão acerca das dificuldades de cada aluno, e na promoção de uma reflexão mais aprofundada e consistente acerca da própria escrita, permitindo uma maior capacidade crítica de autoavaliação e uma maior autonomia na resolução de problemas, é o que mais transparece das respostas dadas pelos nossos respondentes a esta questão. Menos incidentes, mas ainda assim relevantes, por congregarem em seu torno qualquer coisa como um quinto a um quarto das opiniões válidas obtidas no quadro desta pergunta do inquérito, são as categorias de resposta que apontam para vantagens relacionadas com a possibilidade de realização da tarefa de revisão fora da sala de aula, a criação de um ambiente facilitador da produção escrita, a constituição de automatismos de autocorreção e edição (dentro e fora da escola) ou a criação de novas necessidades nos escreventes, designadamente em matéria de procura de ajuda na resolução de problemas de escrita (com recurso a prontuários, dicionários, gramáticas, etc.).

Quadro 14. Vantagens da utilização sistemática de um código de correção, de acordo com os docentes inquiridos

	<i>n</i>	%
Promove uma revisão e avaliação diferenciadas, por permitir perceber onde cada aluno apresenta mais dificuldades	31	32,6
Ajuda na reflexão sobre a própria escrita e a solucionar problemas	28	29,5
Promove a capacidade crítica de autoavaliação e a autonomia na revisão textual	28	29,5
Automatiza procedimentos de autocorreção e edição (dentro e fora da escola)	22	23,2
Cria necessidades nos escreventes (necessidade de procurar ajudar a resolução de problemas de escrita – nos prontuários, dicionários, gramática, etc.)	19	20,0
Permite que a tarefa de revisão se realize fora da sala de aula	16	16,8
Ajuda à criação de um ambiente facilitador da produção escrita	16	16,8
Possibilita a generalização do seu uso a outras disciplinas	6	6,3

Relativamente ao item **Posicionamento face à adoção generalizada de um código de revisão** do guião das entrevistas, com a operacionalização do tópico sob a forma das seguintes perguntas — Concorda com a utilização de modalidades sistemáticas e uniformizadas (tipo código) de correção e revisão dos registos escritos dos alunos? Em caso afirmativo, que vantagens julga existirem na utilização de um código deste tipo? Há algum destes códigos em vigor na escola? Consideraria sugerir a utilização de um código deste tipo na sua escola?, obtivemos de um docente com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, numa escola do Vale do Sousa, a seguinte resposta:

Desde que esteja em causa um modelo simples e de fácil assimilação pelos alunos, concordo com a utilização de um código de correção e revisão dos registos escritos. Na minha opinião, as principais vantagens que podem ser colhidas com este tipo de código são as seguintes:

1. Uniformização de procedimentos – Quando os procedimentos são uniformizados, os alunos tendem a sentir mais confiança nos modelos de correção e estes são mais facilmente assimilados.

2. Motivação para a correção – A utilização de códigos de correção e revisão pode incutir nos alunos uma maior motivação para a análise e correção dos seus próprios erros.

3. Riqueza da correção – O uso de um código permite transmitir aos alunos – de uma forma simplificada para o professor – uma informação mais rica sobre a tipologia dos seus erros, ajudando-os assim na procura de soluções adequadas a cada caso.

Que seja do meu conhecimento, não existe nenhum tipo de código de correção e revisão em vigor na escola, mas consideraria sugerir a adoção de um modelo pensado e estruturado no quadro dos objetivos do projeto educativo e do plano anual de atividades. **(E-1A)**

Um outro docente, também com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, de uma escola do Centro do Porto, afirmou:

Sim, é favorável a existência de um código, como via de uniformização, sem dúvida que é uma forma de tratar todos os alunos de igual modo, principalmente na avaliação. Permite também ao aluno ter conhecimento sobre as próprias falhas, erros de escrita, dificuldades.

Que eu tenha conhecimento não (não há um código deste tipo na escola). Os órgãos de gestão não estão preocupados com isso, dão autonomia ao grupo/departamento. Só quando os resultados não surgem é que são tratados no conselho pedagógico que também reencaminha essa informação geralmente para o grupo.

Sim, consideraria. Como membro da gestão poderia dar essa ideia ao grupo. **(E-2A)**

Sobre o mesmo tema, dois docentes de LP/Português sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S, com a operacionalização do tópico sob a forma das seguintes perguntas — Concorda com a utilização de modalidades sistemáticas e uniformizadas (tipo código) de correção e revisão dos registos escritos dos alunos? Em caso afirmativo, que vantagens julga existirem na utilização de um código deste tipo? Há algum destes códigos em vigor na escola? Consideraria adotar um código deste tipo? E sugeri-lo a colegas?, disseram os professores:

Eu concordo com a utilização de um código de correção. Considero que o uso de um mesmo código, conhecido por professores e alunos seria uma mais-valia. Para o aluno, permitir-lhe-ia corrigir os seus textos autonomamente. Para o docente, esta ferramenta única, adotada por todos os docentes, proporcionaria uma maior justiça na correção e até na avaliação dos registos.

Na escola onde leciono, não há um código usado por todos os docentes. No entanto, eu julgo que, se tal código existisse, eu o usaria e recomendaria. **(E-3B)**



Sim, sem dúvida. Parece-me importante que se dê indicações aos alunos de como melhorarem os seus escritos, os reformulem, sendo um código bem pensado e simples uma ferramenta prática e útil neste sentido. Ajuda os alunos a progredirem e principalmente a saberem onde e como podem rever e aperfeiçoar a sua escrita/seus textos, até de uma forma mais autónoma.

Como estive em várias escolas, não posso responder de forma objetiva, mas nas diferentes por onde passei há colegas que utilizam (eu também) símbolos e códigos

similares. Como já referi, também aprendi algumas destas técnicas em estágio e nas referidas formações sobre as Oficinas de Escrita.
Consideraria sugerir um código deste tipo, porque se utilizo algo similar é por acreditar que funciona. **(E-4B)**

Por fim, ainda sobre este ponto, com a operacionalização do tópico sob a forma das seguintes perguntas: Concorde com a utilização de modalidades sistemáticas e uniformizadas (tipo código) de correção e revisão dos registos escritos dos alunos? Em caso afirmativo, que vantagens julga existirem na utilização de um código deste tipo? Acha desejável/viável a uniformização de procedimentos a este nível?, as Professoras/Investigadoras (aqui apresentadas no perfil - Especialistas em questões de ensino da escrita) entrevistadas posicionaram-se da forma que a seguir apresentamos.

A Professora Sónia V. Rodrigues respondeu:

Sim, concordo. É fundamental que o professor institua com os seus alunos procedimentos, metodologias e instrumentos concretos e específicos de revisão textual por parte dos alunos, podendo esta ser desenvolvida através de diferentes modalidades (em grande grupo, em trabalho de parceira do professor e dos alunos, em pequenos grupos de alunos ou individualmente por cada aluno).

Há vantagens como:

- o aluno conta com uma orientação do professor para a sua revisão, o que contraria a tendência do comentário genérico que os professores por vezes escrevem à margem de cada texto dos alunos;
- o aluno utiliza o conhecimento explícito e a metalinguagem adquirida no âmbito do funcionamento da língua para o aperfeiçoamento do seu texto, ajustando o que escreve aos objectivos comunicativos e ao contexto em que o escrito se insere;
- o aluno desenvolve uma prática reflexiva sobre o que escreve, tornando-se mais proficiente nesta actividade, o que poderá servir de instrumento fundamental fora ou para além do contexto escolar;
- o aluno é levado, através do código, a mobilizar conhecimento de outras áreas e a desenvolver pesquisa e estudo para aperfeiçoar o texto.

A uniformização desejável é a que se pode realizar pelo grupo de professores de Português que trabalham em cada instituição de ensino. Ou entre o professor e os seus alunos. Assim, não existe um código entendido como imposto do exterior e aplicado sem apoio das restantes fases de uma metodologia própria do ensino processual da escrita. **(E-5C)**

Já a Professora Graça Pinto declarou:

Efetivamente a revisão tem de ser feita de forma a melhorar o texto. Por isso é que a revisão conduz a uma reformulação, que nunca é definitiva. Resulta dessa ou dessas reformulações outro texto; o modo como o fizer... para mim, acho que é indiferente, desde que se obtenham os resultados desejados. (...)

[IB – Utilizo o código para evitar as “habituais” correções...]

Eu também não corrijo por cima. Muitas vezes, ponho observações, mas geralmente escrevo ao lado e peço para reformularem com base nisso.

Por exemplo, no ensino superior, alguns estudantes têm dificuldade em incluir citações, em incluir referências, em jogar com várias vozes no texto, numa espécie de polifonia, apoiada no dialogar com as fontes, isso é algo que é muito difícil para eles. Eu utilizo muitas vezes setas para lhes mostrar como a informação que transmitem tem de sair de quem as proferiu, o autor, fazendo emergir as ideias que transmitem da fonte de que se serviram. Se eu não der essa instrução, eles nunca mais chegam lá, se eles próprios também não fizerem essa reformulação também nunca mais lá chegam, caso não se lhes mostre como devem fazer ... Isso a todos os níveis... É evidente que nos podemos preocupar mais com os mais novos ao nível da ortografia, mas há outros erros de escrita...

[IB - Sim, também faço este trabalho com outros erros, mas não apenas com os erros, por exemplo pretendo o enriquecimento lexical através da procura e partilha de sinónimos, peço aos alunos para escreverem algo correto de outra forma, etc.]

Isso faz-me lembrar a forma de atuar de Andrée Girolami-Bouliner quando punha as crianças, mesmo as mais pequenas, a desenvolverem em conjunto o seu vocabulário... Por ex. “Em vez disto (desta palavra) o que se pode dizer neste preciso local de um dado grupo nominal para enriquecer o seu núcleo?” ... **(E-6C)**

Pelos discursos e respetivos argumentos elencados, as vantagens da adoção de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita parecem gerar consenso, pela sua pertinência a diferentes níveis.

Depois da apresentação e análise dos principais resultados dos inquéritos realizados aos professores, e de forma a acedermos a uma perspetiva diferente dos temas aqui em destaque, analisaremos, de seguida, os resultados dos inquéritos aos alunos.

3. Apresentação e análise dos resultados - Inquéritos por questionário - Alunos

3.1. *Definição e caracterização da amostra*

Tendo em conta os objetivos específicos do inquérito realizado a alunos, dos Ensinos Básico e Secundário, cujos resultados nos preparamos para analisar, os quais devem ser interpretados à luz dos objetivos gerais do estudo, optou-se pela divisão da amostra em três grupos de inquiridos: o primeiro composto por 48 alunos do quinto ano (2 turmas), o segundo composto por 48 alunos do oitavo ano (2 turmas) e o terceiro composto por 38 alunos do décimo primeiro ano (2 turmas), oriundos de escolas de ensino público do Vale do Sousa. Contudo, em muitos momentos da análise, adotou-se a divisão Ensino Básico *versus* Ensino Secundário para efeitos de facilitação da análise.

Uma tal estratificação da amostra permite comparar os três grupos amostrais, de modo a pôr em relevo o que nas representações e práticas dos alunos face ao ato de escrever se deve, talvez, ao seu nível de escolaridade e/ou ao seu desenvolvimento cognitivo e a evidenciar o modo como, ao longo da carreira escolar, se vão alterando as práticas de alunos e professores, durante a fase de revisão, correção e aperfeiçoamento, bem como as correspondentes conceções de escrita e de revisão.

O propósito da aplicação deste inquérito foi o de estudar de forma mais aprofundada o que os alunos dos diferentes níveis de ensino sabem sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita em que participam, em particular através do acesso à sua opinião acerca da utilização de um código de apoio à revisão, como aquele que utilizamos.

A estratificação da amostra nestes termos não implica que se elimine a possibilidade de estudar o conjunto dos inquiridos nem que se deixe de poder estudar cada um dos grupos na sua especificidade, possibilitando a deteção de nexos estatisticamente significativos baseados noutras partições que não a que presidiu à constituição da amostra no seu conjunto.

Em termos globais, a amostra é composta por 134 inquiridos, repartidos conforme o acima descrito. O facto de estarmos perante uma amostra de dimensões reduzidas obriga a que, em diversos casos, se tenham de relativizar os resultados obtidos, por não serem significativos do ponto de vista estatístico.

Quadro 15. Composição da amostra segundo os subconjuntos amostrais

	<i>n</i>	%
Alunos do 5.º Ano	48	35,8
Alunos do 8.º Ano	48	35,8
Alunos do 11.º Ano	38	28,4
Total	134	100

Da análise da composição da amostra ressalta uma igual representação do género: dos 134 inquiridos, 67 (50%) são do género feminino e 67 do masculino (50%).

A amplitude de idades dos inquiridos varia entre os 10 e os 19 anos, sendo a idade modal, em cada grupo amostral, correspondente à idade típica dos alunos do nível de escolaridade correspondente (37 dos 48 alunos do 5.º ano têm 10 anos; 35 dos 48 alunos do 8.º ano têm 13 anos e 25 dos 38 alunos do 11.º ano têm 16 ou 17 anos), o que indicia valores relativamente moderados de alunos repetentes. No que respeita ao local de residência, os respondentes são residentes em concelhos do Vale do Sousa – particularmente em Paredes, Paços de Ferreira, Lousada e Penafiel.

Uma vez mais, a estrutura de respostas a esta questão reflete o modo como foi conduzido o processo de inquirição, o qual teve como consequência a sobrerrepresentação na amostra de indivíduos provenientes dos locais de residência e de trabalho da investigadora. Todavia, e tendo em conta as especificidades da inserção socioterritorial das escolas onde foram recrutados os respondentes, que remetem para a diversidade sociocultural intrínseca à própria região do Vale do Sousa, crê-se ter sido possível abranger com este inquérito alunos com modos de relacionamento diferenciados face ao universo escolar e experiências também elas diferenciadas em matéria de aprendizagem da escrita.

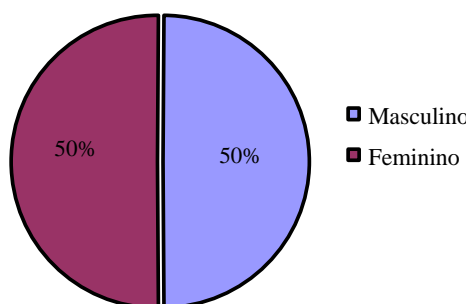


Figura 8. Composição da amostra segundo o sexo dos inquiridos

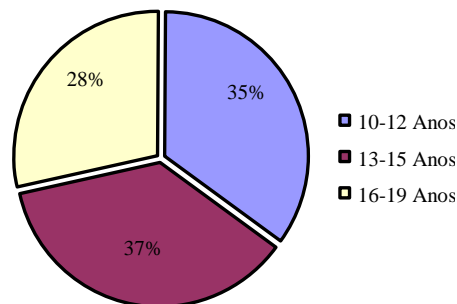


Figura 9. Composição da amostra segundo o grupo etário dos inquiridos

Da análise da amostra ressaltam níveis relativamente baixos no que diz respeito ao aproveitamento na disciplina de LP/Português. Em termos medianos, cerca de 80% dos alunos tem classificação até ao nível 3 (Ensino Básico) ou até 13 valores (Ensino Secundário), havendo entre 25 a 30% de negativas e muito poucos resultados de excelência. O perfil de qualificação dos representantes dos alunos inquiridos é, portanto, relativamente modesto, revelando importantes dificuldades ao nível das classificações nesta disciplina. Estas classificações registaram-se no 1.º período do ano letivo 2011/12, nas turmas de Ensino Básico e do 2.º período nas turmas de Ensino Secundário.

Quadro 16. Composição da amostra segundo o nível de classificação a Língua Portuguesa - Ensino Básico

	<i>n</i>	%
Nível 2	24	25,0
Nível 3	55	57,3
Nível 4	13	13,5
Nível 5	4	4,2
Total	96	100,0

Quadro 17. Composição da amostra segundo o nível de classificação a Português - Ensino Secundário

	<i>n</i>	%
Nível inferior a 10	11	28,9
Níveis 10 a 13	19	50,0
Níveis 14 a 16	6	15,8
Níveis 17 a 20	0	0,0
Não responderam	2	5,3
Total	38	100,0

3.2. *Aprendizagem da escrita – Atitudes e práticas*

Quando questionados⁸² acerca do que fazem quando têm que escrever, o item que obteve o maior número de respostas (75), que corresponde a 47,5% do total, foi “penso durante algum tempo e depois começo a escrever”. A quase unanimidade em torno desta ideia é transversal aos três grandes grupos de respondentes, registando-se o facto que temos vindo a defender de que não há um hábito metódico e enraizado de concretizar as diferentes etapas do processo de escrita, isto é, por exemplo, a prática de planificação e revisão.

⁸² Pergunta 8 do Questionário aplicado aos Alunos (Apêndice B).

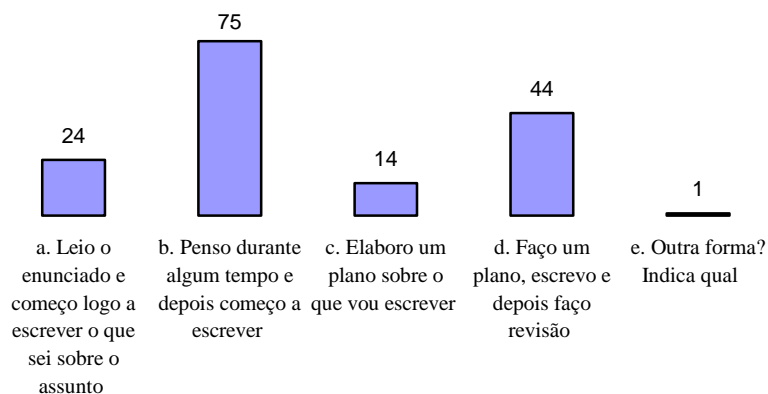


Figura 10. Atitudes face ao ato da escrita

Em segundo lugar, e com uma diferença significativa, com 44 respostas, que equivale a 27,8% das respostas, surge o item "faço um plano, escrevo e depois faço revisão". Note-se, no entanto, que esta prática declarada de planificação e revisão da escrita surge não só como prática minoritária, mas aparece sobretudo no grupo dos respondentes do Ensino Básico, aspeto curioso, contudo algo preocupante, uma vez que, se, por um lado, os alunos do Ensino Secundário, porque detentores de uma maior frequência escolar, "são" e/ou se consideram escreventes mais proficientes, por outro lado, parecem crer que podem "saltar"/queimar etapas do processo de escrita. Porém, e atendendo às características dos seus registos, como sugere a análise do *corpus* (Capítulo 6), e às ainda evidentes dificuldades de escrita conhecidas no Ensino Secundário, acreditamos que estas práticas deveriam continuar a ser incentivadas nestes níveis de ensino.

Vale a pena, todavia, sublinhar, que o que é mais frequente é não haver planificação do processo de escrita. Com efeito, quase 2 em cada 3 alunos, seja qual for o nível de escolaridade, simplesmente "penso durante algum tempo e depois começa a escrever" (47,5% das respostas) ou "leem o enunciado (a pergunta) e começam logo a escrever o que sabem sobre o assunto" (15,2% das respostas e terceiro lugar no *ranking* das práticas declaradas relativamente a este tópico). Esta situação merece ainda atenção pelo peso que a escrita assume nos Exames Nacionais de 9.º e 12.º anos, não apenas no de Português, mas especialmente. Importa aqui ressaltar que os alunos que realizaram exames de Língua Portuguesa, no 9.º ano, e de Português, no Ensino Secundário, revelam dificuldades no uso

da língua materna, como conclui o relatório sobre os Exames Nacionais de 2011, publicado pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), do Ministério da Educação e Ciência⁸³.

Nas conclusões do relatório, o GAVE aponta, relativamente aos resultados do exame de Português, do Ensino Secundário, como “notória” a necessidade de “investir na melhoria do desempenho dos alunos no que se refere ao uso da língua materna, quer na compreensão quer na escrita”.

O GAVE assinala que as dificuldades se revelam especialmente quando é pedido aos alunos que elaborem “respostas extensas” e que os alunos se confundem com o significado dos “verbos de comando” das questões que lhes são colocadas e não dão respostas adequadas.

“Em todos os itens que exigem resposta estruturada”, destaca o GAVE, as capacidades de “organização e correcção linguística” na escrita estão em níveis negativos (pp.46-47).

As evidências e suspeitas que recaem sobre a(s) práticas/hábitos de revisão manifestam-se igualmente nas de planificação, uma vez que este item apenas obteve 14 respostas, igualmente com uma percentagem menor no Ensino Secundário (10% Ensino Básico e 5,3% Ensino Secundário), como se pode verificar pelo gráfico seguinte:

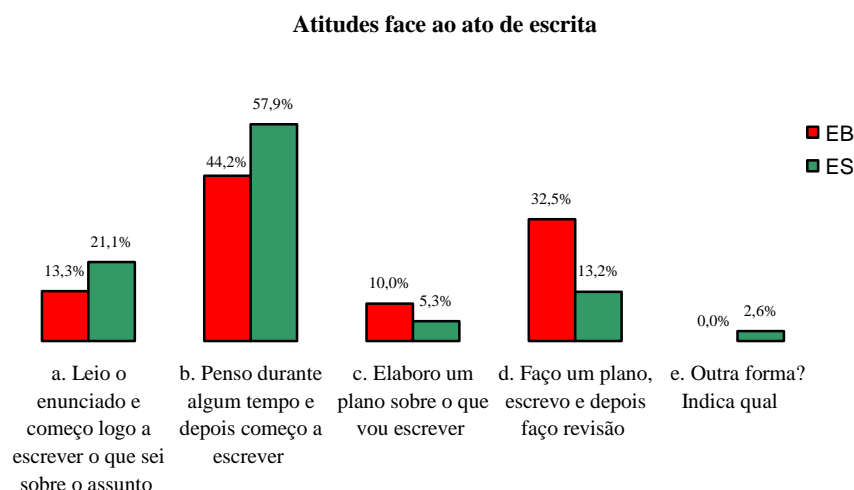


Figura 11. Atitudes face à escrita, no Ensino Básico e Secundário

Com o intuito de percebermos *o que acontece quando os alunos recebem ou terminam em aula, de LP/Português, um texto ou trabalho escrito*⁸⁴, isto é, as

⁸³ Exames Nacionais - Relatório 2011 - Documento disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_Exames_2011.pdf.

atitudes/práticas dos alunos e dos professores nesses momentos, elencámos, baseando-nos na literatura e na prática, uma série de itens e pedimos aos alunos que assinalassem *Sim* ou *Não* relativamente a cada um deles.

Assim, destacou-se visivelmente do conjunto de declarações recolhido a proporção de respostas afirmativas relativamente ao primeiro item – “O/A professor(a) assinala e/ou corrige, com outra cor, aquilo em que errei e eu guardo o trabalho” –, com 79,9% de respostas positivas, equivalente a 107 das 134 respostas.

Trata-se de um aspeto que merece reflexão, na medida em que pode traduzir a consolidação de práticas pouco eficazes e de um certo conformismo, inalteração das estratégias dos professores na promoção da competência de escrita e até mesmo “algum desconhecimento”, “algum afastamento” face ao que é proposto pelos documentos programáticos e/ou orientadores.

Em conformidade, os resultados evidenciam, por parte dos alunos, uma quase total passividade face às suas produções escritas, isto é, uma ausência de reflexão e (re)ação sobre o trabalho produzido, a qual, a ocorrer, permitiria certamente uma maior tomada de consciência relativamente às habilidades e fragilidades próprias e uma atuação no sentido do aperfeiçoamento do seu discurso e/ou da superação de erros e dificuldades de escrita. Geralmente, a consulta dos textos/trabalhos entregues pelo professor depois de corrigidos, a existir, parece, ainda, residir na simples verificação da classificação obtida e não num momento de aprendizagem efetiva que permita ao aluno compreender e corrigir as suas falhas a este nível, representando igualmente uma perda de tempo por parte dos docentes na sua correção.

Quadro 18. Atitudes/práticas dos alunos e dos professores face às produções escritas

a.	O/A professor/a assinala e/ou corrige, com outra cor, aquilo em que errei e eu guardo o trabalho					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim	79	82,3	28	73,7	107	79,9
Não	17	17,7	10	26,3	27	20,1
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

Estes resultados são, em certa medida, semelhantes aos do inquérito aos professores, que nos dizem que a maioria dos inquiridos considera que o tempo despendido na

⁸⁴ Pergunta 9 do Questionário aplicado aos Alunos (Apêndice B).

identificação de incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, é demasiado alargado face às melhorias que essa atividade introduz na qualidade da sua escrita.

De facto, há tendências de atuação face às dificuldades de escrita que parecem manter-se, como testemunha Manuela Cabral (1994)⁸⁵ e indicam as conclusões do nosso trabalho de mestrado (Barbosa, 2007). Na análise dos resultados de um inquérito realizado a professores, de LP/Português e de outras disciplinas, onde tentávamos aferir a atuação dos inquiridos professores face ao erro ortográfico escrevemos:

Para já, porém, a realidade parece caracterizar-se pela permanência de estratégias de actuação face ao erro ortográfico de tipo corrente, baseadas fundamentalmente no duplo movimento de assinalar e corrigir (práticas indicadas, respectivamente, por 42 e 66 dos 73 professores inquiridos). As referências a práticas inovadoras ou a tentativas de concertação de esforços entre professores de Língua Portuguesa e professores de outras disciplinas permanecem absolutamente residuais⁸⁶. (Barbosa, 2007, p.91)

Quadro 19. Atuação dos inquiridos professores face ao erro ortográfico

	<i>n</i>	%
Ignoro os erros ortográficos	1	1,4
Considero que a correção de erros ortográficos não faz parte das minhas competências	1	1,4
Sublinho os erros ortográficos encontrados	42	57,5
Corrijo os erros ortográficos detetados	66	90,4
Outra atuação	14	19,2
Total	73	100

Fonte: Barbosa, 2007, p. 91.

E acrescentamos, a dada altura, reportando-nos apenas à atuação dos professores de LP/Português, face ao erro ortográfico.

A forma dinâmica e inovadora como o erro é perspectivado pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Língua Portuguesa inquiridos não parece, todavia, encontrar correspondência na sua prática quotidiana. De facto, quando questionados sobre o modo como habitualmente actuam face ao erro ortográfico, os professores inquiridos revelaram, na sua maioria, ficar-se pela simples “detecção e correcção”

⁸⁵ Como refere Manuela Cabral (1994): “A prática escolar da escrita mais frequente no 3º ciclo básico e no ensino secundário pode ser resumida nas etapas seguintes: o professor solicita um trabalho (...), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro erro mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil” (p.112).

⁸⁶ A este propósito ver a já mencionada (no Capítulo 2 desta investigação) tese de mestrado de Branca Rodrigues (2009).

do erro (modo de actuação assinalado por 37 dos 43 professores que responderam a esta questão). Apenas 13 declararam desenvolver esforços no sentido da criação de formas de rentabilização do erro. O número dos que afirmaram fornecer aos alunos um código de correcção, dos que afirmaram examinar os erros com auxílio de grelhas e dos que afirmaram fazer o registo do tipo e quantidade de erros é ainda menor (8, 11 e, de novo, 11 inquiridos, respectivamente). (...)

Tendo em conta as formas de actuação face ao erro ortográfico habitualmente mobilizadas por este grupo de inquiridos, não é de estranhar que apenas 12 professores tenham afirmado utilizar um modelo classificatório dos erros. (Barbosa, 2007, pp. 93-94)

Quadro 20. Atuação dos professores de Língua Portuguesa/do 1.º Ciclo do Ensino Básico face ao erro ortográfico

	<i>n</i>	%
Deteto os erros e assinalo-os	21	48,8
Deteto os erros e corrijo-os	37	86,0
Forneço aos alunos um código de correcção	8	18,6
Examina os erros e a qualidade dos registos com auxílio de grelhas	11	25,6
Promovo o registo do tipo e quantidade de erros	11	25,6
Crio formas de rentabilizar os erros detetados	13	30,2
Outra atuação	5	11,6
<i>Total</i>	44	100

Fonte: Barbosa, 2007, p. 91.

Perante isto, a necessidade de aprofundamento do conhecimento acerca da atuação face a outros erros e dificuldades de escrita ganha particular acuidade.

Se atentarmos agora nos dados que refletem sobre outras práticas, tidas como habituais, em aula de LP/Português, nomeadamente a de “O/A professor(a) pedir alterações e reescrita (e entregar nova versão), de um texto/trabalho”, parece continuar a existir uma espécie de desinvestimento na realização deste tipo de práticas, no Ensino Secundário, onde a percentagem é manifestamente inferior à do Básico (58,3% dos respondentes do Ensino Básico indicaram a execução desta prática, enquanto que apenas 26,3% no Secundário responderam afirmativamente à mesma questão).

Quadro 21. Práticas de reescrita

b.	O/A professor(a) pede alterações e reescrita (e eu entrego nova versão)					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim	56	58,3	10	26,3	66	49,3
Não	40	41,7	28	73,7	68	50,7
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

Nos últimos tempos, as denominadas *Oficinas de Escrita* parecem ser outra das estratégias de promoção da escrita implementadas, assim como investigadas⁸⁷ e, por isso, quisemos perceber o seu alcance, através do questionário aplicado. Em rigor, embora muito se fale nas Oficinas de Escrita, em contexto escolar, mormente no universo dos professores de LP/Português, esta afigura-se-nos ainda como uma prática pouco frequente, como também sugerem as respostas dos alunos inquiridos (com apenas 17,2% dos respondentes a afirmarem a realização das mesmas). Aliás, muitos alunos perguntaram-nos o que é uma Oficina de Escrita, denotando esse desconhecimento. Desta situação dão conta as nossas conversas com professores, assim como os registos por nós efetuados, nos momentos de formação de professores, nas participações em reuniões de departamento e grupo e nas presenças em escolas no decurso desta investigação. Estes registos sugerem a vontade de realização das oficinas, travada por inúmeros constrangimentos, como disponibilidade de tempo/horário letivo exclusivamente dedicado a tal, impedimento por parte dos órgãos de gestão da escola, recursos humanos e materiais, cumprimento do programa, etc., mas também por constrangimentos interiores (que poderão revelar-se os piores): dificuldade de mudança de hábitos, rotina, pouca (in)formação, entre outros.

Quadro 22. Implementação de oficinas de escrita

h.	Trabalhamos as dificuldades numa oficina de escrita					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim	14	14,6	9	23,7	23	17,2
Não	82	85,4	29	76,3	111	82,8
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

3.3. *Perceções e práticas de revisão e aperfeiçoamento*

A análise dos resultados obtidos quanto ao *posicionamento dos inquiridos relativamente às práticas de revisão e aperfeiçoamento da escrita, em aula*, reitera a ideia atrás explanada de que parece haver um certo desinvestimento nas práticas da promoção da revisão, à medida que a escolaridade avança. Enquanto no Ensino Secundário, 44,7% dos inquiridos declara realizar a revisão em conjunto com colegas da turma e 55,3% declara efetuar a leitura em voz alta de alguns trabalhos, para que a turma possa dar sugestões para

⁸⁷ Sobre um trabalho desenvolvido em Oficina de Escrita, veja-se, por exemplo, a interessante tese de doutoramento de M.ª de Nazaré Coimbra, *O círculo da escrita, o texto argumentativo e a consciência (meta)linguística no ensino secundário*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2011.

melhorar o texto/trabalho; no Ensino Básico estes valores sobem para 60,4% e 82,3%, respetivamente. Embora pudéssemos supor uma menor aposta, por parte dos alunos do Ensino Secundário, na realização das práticas anteriormente mencionadas, se pensarmos no papel da escolarização no fomento da literacia e da competência linguística, os nossos alunos/formandos não se têm revelado escreventes proficientes e autónomos, de forma a que, em nosso entender, se possam descurar as práticas de manutenção e melhoria da revisão e (re)escrita neste nível de ensino.

Quadro 23. Revisão cooperada

d.	Faço revisão em conjunto com um colega de turma					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim	58	60,4	17	44,7	75	56,0
Não	38	39,6	21	55,3	59	44,0
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

Quadro 24. Leitura em voz alta

e.	Fazemos leitura em voz alta de alguns trabalhos e damos sugestões sobre como melhorar o texto.					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	79	82,3	21	55,3	100	74,6
Não	17	17,7	17	44,7	34	25,4
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

Os cálculos efetuados deixam, no entanto, transparecer que, principalmente no Ensino Básico, tem havido uma adesão a práticas que a literatura (e a nossa experiência profissional) indicia como eficazes, nomeadamente a revisão cooperada, que 56% dos respondentes declaram praticar⁸⁸ e a leitura em voz alta, com indicação positiva em 100 das 134 possíveis respostas, correspondendo a 74,6% do total da amostra.

Uma prática pouco evidente, nos diferentes níveis de ensino, ao contrário do que imaginávamos, é a do registo no caderno ou no quadro das principais dificuldades detetadas. De facto, 80 dos 134 inquiridos que responderam à questão (59,7%) sobre se realizavam este tipo de registo responderam negativamente. Em nosso entender, dependendo do objetivo de determinada estratégia ou aula, este exercício poderá ser benéfico, principalmente se se tratar de um erro ou dificuldade de escrita sistemático(a)

⁸⁸ Ver sobre este tema os resultados do trabalho sobre revisão cooperada de Inácia Santana (2007).

e/ou comum na turma/no grupo. O registo no quadro ou a projeção (esta geralmente tida como uma forma rápida de permitir a visualização, concedendo uma economia de tempo) poderá ser igualmente útil, por facilitar, por exemplo, a reflexão oral sobre registos escritos e/ou dificuldades que deles sobressaem, em grande grupo, hábito que, como dissemos, se tem mostrado promissor.

Quadro 25. Registo escrito de dificuldades

f.	Registamos no caderno ou no quadro as principais dificuldades detetadas pelo professor.					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	45	46,9	9	23,7	54	40,3
Não	51	53,1	29	76,3	80	59,7
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

Num outro plano de análise, merece destaque o considerável volume de inquiridos (64,2%) que expressaram não utilizar *dicionários, gramáticas, prontuários, recursos online para atividades de revisão textual*, algo que, em nosso entender, urge alterar. Como sabemos, é inegável a importância e conveniência de saber recorrer a documentos de referência, como gramáticas e prontuários, dentro e fora da escola, para esclarecimento de dúvidas e/ou no apoio ao aperfeiçoamento da escrita e promoção da autonomia na resolução de problemas que o ato de escrita oferece. Por outro lado, relembramos aqui a riqueza cada vez maior de recursos e atividades disponibilizados pelas bibliotecas de escola e/ou outras, assim como a oferta *online* de inegável utilidade e qualidade.

Conjuntamente, perante a inevitável generalização da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, há que mobilizar o seu potencial em prol do desenvolvimento das competências de escrita dos indivíduos, em particular dos mais jovens, principais entusiastas e utilizadores dos novos suportes mencionados.

Quadro 26. Recursos de apoio à revisão

g.	Uso dicionários, gramáticas, prontuários, recursos <i>online</i> para atividades de revisão textual					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	39	40,6	9	23,7	48	35,8
Não	57	59,4	29	76,3	86	64,2
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

No que diz respeito à *percepção sobre a competência de revisão*⁸⁹, de um texto ou trabalho próprio ou de um colega, a maioria dos inquiridos avalia de forma bastante positiva a sua habilidade para o fazer. 63,4 % afirma claramente saber fazer a revisão e 23,9% afirma saber fazê-la, embora reconhecendo que identifica poucos erros. Há ainda uma percentagem considerável (11,9%) que admite nunca ter tentado. É residual (0,7%) o número dos que consideram que não sabem fazer a revisão de um texto ou trabalho escrito próprio ou de um colega.

Quadro 27. Percepção dos inquiridos sobre a competência da revisão

	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	62	64,6	23	60,5	85	63,4
Não	1	1,0	0	0,0	1	0,7
Sei, mas identifico poucos erros	24	25,0	8	21,1	32	23,9
Nunca tentei	9	9,4	7	18,4	16	11,9
Total	96	100	38	100	134	100

No entanto, se pensarmos no que estes alunos entendem por revisão e pela sua utilidade, atendendo às respostas dadas à pergunta 10 do questionário — *O que é revisão? E para que serve?*, e independentemente do ano escolar, percebe-se que o termo “revisão” é geralmente associado a “revisão da matéria dada”, “à revisão da matéria para o teste” e em alguns casos “à verificação dos erros dados”, não havendo referências concretas do tipo: “fase do processo de escrita”; “algo que realizamos sempre que... de forma a... geralmente em pares, grupo, voz alta...”, etc., não nos parecendo, portanto, algo que tenha para estes alunos um carácter explícito, regular e automático, antes vago e pouco consistente.

Acresce o facto de que a primeira turma que respondeu ao inquérito (uma turma de 5º ano) não tinha sido, inicialmente, informada de que falávamos de revisão da escrita e, neste caso, a associação do termo “revisão” como apenas “revisão da matéria” foi colossal - exemplo paradigmático de que não é tida como parte do processo de escrita (falta metalinguagem). Além disso, e depois de termos, na primeira e restantes turmas, informado de que nos referíamos à revisão como fase do processo de escrita, algumas das respostas mantiveram-se, como ilustraremos de seguida:

⁸⁹ Pergunta 11 do Questionário aplicado aos Alunos (Apêndice B).

10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	A revisão para mim é algo que se deve utilizar ^{sempre} no nosso dia a dia.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	A revisão é para nós revermos a matéria que demos e fazemos para a ficha de avaliação.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	A revisão é voltar a ler o que fizemos, e serve para vermos se está tudo bem.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	Revisão é voltar a ler uma matéria para estudar.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	Para mim a revisão serve para estudar para os testes.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	CA revisão serve para ver se temos erros e se estivermos para os corrigir.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	É estudar e escrever e serve para revisar a matéria.

Figura 12. Significado e utilidade da Revisão para os alunos do 5.º ano

10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	A revisão é rever o que fizemos de errado. E serve para não voltarmos a errar.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	Revisão é rever a matéria dada, serve para os alunos se lembrarem e sem dúvidas.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	Por exemplo quando damos a matéria no ano passado e já não nos lembramos então a professora rever a matéria. Isso é a revisão.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	É rever o que damos o serve para tirar dúvidas.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	A revisão é rever o texto que escrevemos para ver se tudo está bem e se não há erros nenhuns.
10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)	A revisão é voltar a ler o que fizemos para se se detectarmos algum(s) dos erros que de início não os temos detectado.

Figura 13. Significado e utilidade da Revisão para os alunos do 8.º ano

<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>Revisão é ver aquilo que fazemos.</p>
<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>A revisão é a verificação de erros da ordem gramatical, sintática e do conteúdo e tem como objetivo o aperfeiçoamento do texto.</p>
<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>Revisão é serve para verificarmos o que está temos mais dificuldade, e para melhorar a nossa aprendizagem de toda a matéria.</p>
<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>Revisão é voltar a ver um trabalho/texto e tentar corrigir o que está mal.</p>
<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>A revisão serve para aperfeiçoar o que nós já fizemos.</p>
<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>Revisão Relembrar assuntos já tratados para verificação da aprendizagem já adquirida.</p>
<p>10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas <u>UMA</u> frase)</p> <p>A revisão é uma forma de revermos toda a matéria dada, serve para adquirirmos matéria mais complicada.</p>

Figura 14. Significado e utilidade da Revisão para os alunos do 11.º ano

Como se verá mais à frente⁹⁰, esta capacidade de revisão (diríamos também de correção e aperfeiçoamento) adequada dos registos escritos próprios ou de outrem é muito variável e está dependente da posse de certas competências, que a utilização de um código – é essa a hipótese em teste – ajuda a adquirir e a consolidar.

3.4. Utilização de um código de apoio à revisão textual, do tipo P/O/S...

Atendendo ao cumprimento dos objetivos propostos para este trabalho, no que diz respeito à *utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita*, questionamos os alunos sobre se, quando recebem um trabalho/texto escrito, verificam o código de correção e se aperfeiçoam o texto sozinhos, tendo 99 dos 134 inquiridos respondido negativamente, o que sugere a inexistência da utilização deste recurso. Aliás,

⁹⁰ Principalmente quando comparamos os resultados do Grupo Experimental (utilizou o CAR) com o Grupo de Controlo (não utilizou CAR).

muitos alunos pediram-nos para lhes explicar de que se tratava, evidência de que não sabem o que é nem o utilizam. Em rigor, várias foram as vezes em que os alunos e os professores afirmavam apenas utilizar alguns símbolos, dos tipos: seta, cruz, tracejado, outros, mas não um código que contemplasse letras classificadoras, logo identificadoras e informativas do tipo de erro e/ou dificuldade de escrita, facto, também confirmado, pela resposta à questão relativa à opinião⁹¹ sobre a utilização de um código de apoio à revisão textual, do tipo P/O/S/... (como aquele que usamos), onde 44,8% dos alunos afirmam não saber o que é/não utilizar um código deste tipo e 40,3% declaram saber o que é, mas não utilizar, o que perfaz um total de 85,1% do total da amostra que não o empregam.

Estas respostas dos alunos clarificam alguns dos resultados obtidos através do inquérito aos docentes. Neste, os inquiridos declararam maioritariamente usar um “código de correção/revisão”, mas a verdade é que não estava em causa a referência à utilização de um código do tipo daquele que usamos e propomos, antes uma referência genérica à ideia de “código”, não se englobando nesta ideia qualquer tipo de prática sistemática de correção/revisão de registos escritos. Na verdade, como os alunos inquiridos atestam, a existir a utilização de um código, no sentido que lhe atribuímos, parece ser claramente minoritária.

Quadro 28. Verificação do código de correção e aperfeiçoamento

c.	Verifico o código de correção e aperfeiçoamento do texto (sozinho)					
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	22	22,9	13	34,2	35	26,1
Não	74	77,1	25	65,8	99	73,9
Total	96	100,0	38	100,0	134	100,0

Quadro 29. Opinião sobre a utilização de um código de apoio à revisão textual (P/O/S/...)

	Ensino Básico		Ensino Secundário		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Não sei o que é / Não utilizo	45	46,9	15	39,5	60	44,8
Sei o que é, mas não utilizo	34	35,4	20	52,6	54	40,3
Utilizo / É muito útil	10	10,4	3	7,9	13	9,7
Utilizo / É pouco útil	7	7,3	0	0,0	7	5,2
Total	96	100	38	100	134	100

⁹¹ Pergunta 12 do Questionário aplicado aos Alunos (Apêndice B).

Porque o cerne e a intenção da nossa investigação reside nesta busca de melhor promover as competências linguísticas dos nossos alunos/formandos, porque o motor da mesma é também o que aprendemos com eles nesta aprendizagem constante que é (ou deveria ser) a vida e a Escola e na tentativa de aceder às representações que os alunos têm sobre o ensino da escrita, lançamos-lhes o desafio⁹² de nos dizerem o que fariam se tivessem que ensinar um aluno de um ano de escolaridade anterior ao deles a escrever melhor.

Incluímos, de seguida, alguns exemplos ilustrativos dessas respostas, pela curiosidade que nos despertaram, pela autenticidade e pelos contributos reflexivos que poderão trazer para este trabalho e a prática profissional.

<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Diria-lhe que devia seguir o <u>acordo ortográfico</u> para melhor se <u>habituar</u>, a usar o <u>acordo ortográfico</u>, para melhor escrever.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Diria que para ela escrever melhor diria que tem que ter mais e estar com muita atenção.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Diria para ler muitos livros.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>O David tu podes escrever melhor deves de estar com muita atenção e ler muitos textos.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Se eu tivesse de ensinar se um aluno do quarto diria para ler mais livros.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Diria para ler muito e ler mais as palavras difíceis.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Diria para ele ler mais e escrever as palavras que achasse mais difícil.</p>

Figura 15. Representações sobre o ensino da escrita para os alunos do 5.º ano

⁹² Pergunta 13 do Questionário aplicado aos Alunos (Apêndice B).

<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do sétimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para ler bastante e fazer mais cópias e ditados, desta forma, escrevia melhor.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do sétimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para escrever a palavra que era <u>escreve-se</u> varias vezes. ler muito.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do sétimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Fazer várias fichas da primária e escrever muito ler muito.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do sétimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Dizão para ler muito, fazer cópias para melhorar a escrita.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do sétimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Dizão-me para ler mais, pois é com a leitura que aprende a escrever sem erros e corretamente. Se nos habituarmos a ler desde pequenos ^{pequenos} a nossa escrita, anos mais tarde, será boa.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do sétimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para ler o enunciado, pensar no que vai escrever, se for preciso faz-se um plano e depois de ter a ideia do que vai escrever, faz o texto</p>

Figura 16. Representações sobre o ensino da escrita para os alunos do 8.º ano

<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>É necessário ler muito para escrever melhor.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Recomendaria que fosse criativo, com muito de escrever, e que praticasse bastante.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para ler mais, para melhorar mais o seu conhecimento.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para ler, pois penso que ajuda a escrever melhor.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Dava o esse aluno para ler mais livros e para também ir treinando/aproveitando a sua escrita.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para ler muito e praticar a escrita.</p>
<p>13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do décimo ano a escrever melhor, o que lhe dirias?</p> <p>Para ler mais livros/textos e elaborar resumos sobre aquilo que vai escrever, de modo a facilitar ^{facilitar} planejar e corrigir possíveis erros.</p>

Figura 17. Representações sobre o ensino da escrita para os alunos do 11.º ano

Efetivamente os testemunhos dos alunos merecem reflexão e são muito interessantes. Também neles não há referências a práticas e conhecimentos sobre o ato de escrever, sobre a escrita entendida como processo, sobre o seu treino, etc. Pelo contrário, patenteiam lugares-comuns do que é ensinar e aprender a escrever, como apenas a generalizada ideia da leitura como promotora da escrita e ainda as tradicionais e habituais alusões ao ditado e à cópia como estratégias a utilizar para o ensino da escrita.

Já na posse destes resultados, realizamos uma entrevista à Professora e Investigadora Graça Pinto⁹³ (E-6C) e quisemos também saber a sua opinião sobre esta matéria. Nesse sentido, quando lhe dissemos, e passamos a transcrever, que:

[IB – Quando pergunto aos alunos, nos questionários do meu doutoramento, o que diriam a outros alunos se tivessem que os ensinar/ajudar a escrever, eles também referem quase sempre a leitura e a cópia, não há referência à aprendizagem da escrita pela escrita,....]

Obtivemos as respostas e reflexões que passamos a reproduzir:

Sim, e é verdade que têm que ler, ler é uma atividade, mas não chega. (...)
O que é certo é que quando se pede “põe por escrito”, as pessoas pensam duas vezes, resistem. Não é a mesma coisa que ler, escrever requer outro tipo de esforço. (...)
É evidente que nós não podemos ver a escrita isolada da leitura, mas também não podemos ver a leitura isolada da escrita, a leitura existe porque alguém escreveu antes, simplesmente são duas coisas diferentes. (...)
À leitura tem sido dedicado mais tempo e mais espaço do que à própria escrita e, mais uma vez não sei se isto tem a ver com o facto de ela ser mais difícil/mais fácil... de dar mais trabalho... Não faço ideia, mas provavelmente é mais fácil pôr alguém a ler do que a escrever. E quem lê tem menos trabalho do que quem escreve. Isto é uma questão de trabalho também. (...)
Vamos ver se as pessoas estão consciencializadas para a importância da escrita, se estão consciencializadas para trabalhar essa forma de uso da língua ou não estão assim tanto ou acham, também pode ser, que o facto de se lhes dar (aos alunos) a leitura já lhes vai facilitar “tout court” a escrita. (...)
Ou acham que o facto de se ler já basta (pode bastar, mas também pode não bastar)... (...)
De facto ganhamos vocabulário, mas não podemos escrever só com vocabulário, não chega. Nós temos de alinhar o que escrevemos, temos de organizar, temos que dar uma lógica àquilo que queremos transmitir, temos que criar um texto coeso, coerente, que esteja bem articulado, que tenha lá as ideias bem conjugadas, etc.

⁹³ Ver Guiões das Entrevistas (Apêndice C) e Grelha Perfil dos Entrevistados (Apêndice D).

Não sei até que ponto as pessoas não investem mais na escrita porque pensam “se eu investir na leitura, já estou a investir na escrita”, parcialmente é óbvio, mas é preciso praticar. (E-6C)

Concordamos com a entrevistada no sentido de que há que ter em conta também que o domínio da literacia é bastante amplo, envolvendo quer as competências ao nível daquela atividade expressiva, isto é, da escrita, quer as competências em matéria de leitura⁹⁴.

Porque a formação de leitores competentes constitui um requisito, se não decisivo, certamente muito relevante para a formação de “escritores” competentes, a atenção a dar ao domínio da leitura (funcional e literária), enquanto dimensão fundamental da literacia, poderia aqui estender-se ao tópico da promoção da leitura enquanto modalidade de intervenção educativa decisiva para a melhoria dos resultados escolares a diversos níveis (incluindo ao nível da produção escrita) e para o desenvolvimento cultural dos frequentadores do sistema de ensino e da população em geral.

Há, aliás, no que toca à promoção da leitura, exemplos⁹⁵ interessantes e bastante bem sucedidos no nosso país que configuram oportunidades de aprendizagem e emulação relevantes para quem pretende, como neste caso, idealizar e propor estratégias de promoção de competências ao nível da escrita. Aprender com o que está feito em domínios que têm tido, porventura, a atenção pública que vai faltando ao domínio do ensino e aprendizagem da escrita será certamente um bom princípio – e é também uma oportunidade para relembrar essa ligação indissociável, na promoção da literacia, entre leitura e escrita, tendo em vista a construção de novas pontes entre os dois universos.

Como escreveu a autora/investigadora por nós entrevistada (Pinto, 2012)

Por tudo o que foi exposto, julgo que ficou claro que a relação entre a leitura e a escrita é uma realidade que não pode ser escamoteada por quem se ocupa do ensino de ambas ou por quem com elas convive em meio escolar ou fora dele. Se virmos na escrita a face de uma moeda, a escrita comprova bem que a moeda não vive só de uma face. Na verdade, a outra face da moeda – a leitura – deve à escrita a sua origem e é indispensável à sua concretização. Revela-se pois um imperativo trabalhar a leitura nas diferentes disciplinas para que a escrita se vá organizando como uma modalidade de uso da língua que se preste a composições diferenciadas

⁹⁴ Neste sentido, uma incursão breve pelo tópico respeitante ao “valor da leitura”, por exemplo através do recurso aos ensinamentos de Jaime Garcia Sobrino e de outros autores do chamado Grupo Peonza, pode igualmente ser enriquecedor.

⁹⁵ Vd. por exemplo: Marina et al. (2007); Neves et al. (2007); Poslaniec (2005); Santos (2007); Sim-Sim et al. (1993); Sobrino et al. (1994) ou ainda Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>) e Casa da Leitura (<http://www.casadaleitura.org/>).

de acordo com exigências e objetivos distintos. Quanto mais os estudantes forem sensibilizados para o que a escrita requer deles, tanto mais hábeis se tornarão nessa prática, passando a olhá-la com a distância imprescindível ao exercício de operações de transferência do seu modo de atuar/escrever. A partir do momento em que os estudantes se encontrem empenhados numa atividade de escrita que faça sentido numa certa disciplina, ou seja, adquiram uma determinada atitude relativamente ao conhecimento (Boscolo; Mason, 2001:88), será de esperar que transfirmem sem dificuldade essa disposição para outras disciplinas com implicações inevitáveis na aprendizagem. (p.18)

4. Síntese

A construção deste capítulo permitiu-nos aprender mais sobre escrita com investigadores e especialistas, professores e alunos, aceder e aprofundar o conhecimento sobre práticas dos professores e hábitos dos alunos no que ao ensino e à aprendizagem da escrita diz respeito.

Acerca das medidas gerais de política educativa que poderiam ser adotadas para ampliar as possibilidades de sucesso do trabalho dos docentes na promoção das competências de escrita, a Professora e investigadora Sónia Rodrigues, por nós entrevistada, referiu alguns desafios e propostas que nos parecem muito oportunos e que passamos a apresentar:

A nível institucional, poderia haver intervenção por parte dos órgãos de gestão da escola no sentido de atribuir tempo de trabalho de área disciplinar, integrado no horário do professor, para trabalho colaborativo dedicado, por exemplo, à correcção de trabalhos escritos dos alunos, a uniformização de códigos de correcção a aplicar por todos os professores da escola.

A nível de órgãos de gestão como o conselho pedagógico, poderia haver a instituição de procedimentos obrigatórios para todas as disciplinas relacionados com a obrigatoriedade de inserção de itens de resposta longa em todos os testes de avaliação.

A nível de centros de formação, a criação de formações creditadas para os professores de áreas não relacionadas com o ensino do Português para consciencialização da importância de corrigir o escrito dos alunos e para dar instrumentos a esses professores para corrigirem alguns aspectos da produção escrita dos alunos.

A nível nacional, poderia haver a possibilidade do desdobramento das turmas na disciplina de Português, à semelhança do que já existe para o ensino experimental das ciências e para as expressões. (E-5C)

Concluimos que o ensino da escrita não é visto generalizadamente como um objetivo da escola; que o processo de escrita e em particular a revisão não são, ainda muitas vezes, claros para alunos, uma vez que não parece haver uma prática sistemática das diferentes fases do processo de escrita nem a implementação de estratégias de facilitação processual. Urge, portanto, potenciar práticas mais diversificadas, participativas e interativas de promoção da competência de escrita, por parte de professores e alunos, visto que ainda prevalecem as modalidades “classicamente” associadas a esta tarefa (correção com uma cor diferente, por exemplo).

A adoção de um CAR, como o que utilizamos ou similar, não parece ser de uso habitual e a sua eventual aplicação não suscita qualquer resistência por parte dos inquiridos e dos entrevistados, entendido como estratégia de facilitação processual, como via de uniformização de critérios de avaliação, como promotor da autonomia do aluno durante a fase de revisão e aperfeiçoamento da escrita, etc.

Em síntese, ficou para nós bem claro que é necessário investir, desde cedo, no ensino e na aprendizagem da escrita.

Como referiu a psicolinguista e investigadora, Professora Graça Pinto, por nós entrevistada:

A ideia de escrever bloqueia.(...)

Só pensar na escrita já pode causar bloqueio e, por isso, é preciso fazer com que as pessoas a enfrentem desde muito cedo, que comecem a pegar na caneta como pegam numa bicicleta.

(...) Porque se, como diz Snowdon, no *Nun Study*, um indivíduo aos 20 apresenta uma escrita que já prediz o que ele será aos 80, então acho que vale a pena investir. (...)

Se se sensibilizar as pessoas para que a escrita tem algum valor do ponto de vista cognitivo, mesmo em termos do que venhamos a ser mais tarde, talvez seja uma maneira de incentivar o seu uso. Agora que dá trabalho, dá.

Para a pessoa escrever com facilidade precisa de muita prática e de que ela lhe seja inculcada (essa prática) desde muito cedo. (...)

A escrita dá mais trabalho e por isso a pessoa fica retraída. É preciso fazer com que a escrita comece a ser vista como uma atividade como outra qualquer, como fazer contas, etc. O ideal seria, por ex, que a pessoa tivesse um diário ou algo do género, porque isso obrigava a escrever. **(E-6C)**

De forma a aprofundar e a mostrar como o conhecimento sobre os tipos de erros e a utilização de um código de apoio à revisão contribuem para o aperfeiçoamento da escrita,

encetaremos de seguida um percurso que esperamos seja ilustrativo do que acabamos de referir. Desta forma, faremos, no capítulo seguinte, a descrição dos *corpora* de registos escritos, das tipologias de EE e das ocorrências por nível de ensino. Para finalizar traremos evidências práticas de uma proposta de estratégia de ensino e aprendizagem da escrita suportada pelo estudo de tipos de erros e da utilização de um código de apoio à revisão (EOPAVOS & CAR) e que antecede a apresentação do procedimento experimental (Capítulo 7).

Capítulo 6

Análise do *corpus*, tipologia dos erros e aplicação de um código – CAR

1. Introdução

No presente capítulo, centraremos a nossa atenção no *corpus* de registos escritos que conduziu a este trabalho e no aprofundamento do conhecimento sobre taxonomias de erros e dificuldades de escrita, bem como na relevância deste conhecimento para a promoção de competências de escrita.

Assim, num primeiro momento, faremos a apresentação e análise do *corpus* 1 e do percurso por nós levado a cabo, assim como das opções tomadas ao longo do mesmo, para, num segundo momento, tecermos considerações gerais e específicas sobre o *corpus* 2, apresentando e discutindo tipologias de EE e as suas ocorrências por nível de ensino.

Por fim, procederemos à exposição do que consideramos serem evidências práticas da nossa experiência, enquanto professora/formadora, de onde retiramos os exemplos concretos do trabalho que temos vindo a realizar neste âmbito da utilização e da associação do conhecimento sobre diferentes tipos de erros com o CAR, como proposta de estratégia de ensino e aprendizagem da escrita durante a fase de revisão.

Desde o início da nossa atividade letiva, fomos reunindo *bons* e *maus* exemplos de registos escritos, precisamente por essa razão, por os considerarmos *bons* ou *maus* no que à competência de escrita diz respeito. Pese embora a subjetividade inerente à designação (*bons/maus*), esta nossa “base de dados” e fonte de informação, como lhe chamamos, contém exemplos vários destes documentos e de outros que se destacam também pela surpresa, curiosidade e perplexidade que, pelas suas características, nos despertaram. Desde sempre também fomos não só reunindo mas trabalhando, em aula, erros e dificuldades de escrita de todo o tipo, pelo seu carácter sistemático e/ou inusitado⁹⁶, tentando encontrar formas de promover a sua compreensão e eliminação. Esta nossa atitude subjaz à elaboração dos trabalhos de investigação que temos, com muito entusiasmo e interesse, vindo a realizar.

⁹⁶ Estes erros/dificuldades são registados em grelhas, em quadros de sala de aula, em listas, recolhidos com ajuda dos telemóveis, dos alunos e meu, fora da sala de aula, tratados e discutidos em aula, por ex., depois de realizado um teste e/ou trabalho, nas nossas “feiras de dúvidas/dificuldades do Português”, em concursos e TPCs (familiares) de férias, etc. Estas estratégias encontram-se apresentadas de forma mais detalhada na nossa tese de mestrado (Barbosa, 2007).

Cremos poder afirmar que, e decorridos mais de dez anos de experiência letiva e (in)formativa, são, para nós, por demais evidentes as mais comuns dificuldades e erros, ao nível da expressão escrita, dos (nossos) alunos e formandos, bem como do escrevente em geral, uma vez que há uma similar e inequívoca atenção que transferimos para e-mails que recebemos, publicações nas redes sociais (Facebook) e blogues e/ou para outras situações (textos enviados para o jornal de que fazemos parte, por ex.), onde similares dúvidas e erros aparecem.

Obter conhecimento sobre as reais dificuldades e erros dos nossos alunos/formandos é, em nosso entender, o primeiro e crucial passo para melhorar a competência de escrita, mas que não significará muito se não o usarmos em prol da sua superação e da promoção da competência linguística aqui em destaque. E, ao contrário do que já muitas vezes lemos e ouvimos, especialmente a experiência diz-nos que há recetividade e aprendizagens significativas, relativamente à aprendizagem e manutenção da escrita ao longo da vida.

Porém, sabe-se que quando os alunos/formandos são chamados a produzir registos escritos, estes apresentam um considerável (para não dizer “grande”) número e variedade de deficiências ao nível da ortografia, acentuação, pontuação, na adequação e variedade do léxico e de estruturas gramaticais, o que dificulta não só a produção de um discurso coerente e coeso, mas também a expressão das ideias. Face a esta realidade, e conscientes da complexidade que encerra o processo de aquisição e aperfeiçoamento da escrita, acreditamos que um estudo que permite identificar problemas linguísticos que afetam os alunos/formandos, que reflete sobre hábitos e práticas destes e dos professores/formadores, neste caso particularmente durante a fase de revisão da escrita, poderá ser um proveitoso contributo para orientar uma eventual modificação de atitudes e práticas, de modo a que, de forma consciente e progressiva, os alunos/formandos possam corrigir, melhorar e aprofundar a qualidade da sua escrita.

Em síntese, esperamos, portanto, à partida, que um estudo sobre a competência de escrita forneça pistas pedagógico-didáticas relevantes para uma intervenção, em sala de aula/formação e, quem sabe, fora dela, ao nível dos programas (conteúdos e estratégias) de ensino e/ou de atividades extracurriculares complementares, como por exemplo, permitindo-nos conceber ou colaborar na criação de um “centro de linguagem viva”, de um plano nacional de escrita, de oficinas de escrita, ateliês, isto é, de tempos única e

exclusivamente dedicados ao treino desta competência, em escolas, centros de formação, freguesias, bibliotecas, museus, etc.

Foi com a convicção atrás ilustrada que delineamos este projeto, porém e por razões várias, seria impossível aprofundar e apresentar todo o trabalho que é (ou deveria ser) feito, em sala de aula e fora dela, por professores e alunos, no sentido de promover a competência de escrita. Por isso, se para e durante a realização do mestrado (2007) reunimos, analisamos⁹⁷ e encontramos “famílias”⁹⁸, isto é, tipologias de erros ortográficos (EO), refletimos sobre as suas origens, causas e propusemos estratégias para o seu tratamento, em sala de aula, sentimos agora a necessidade de fazer algo complementar, mais abrangente (mas não totalmente, ainda), pondo, desta vez, a tónica também noutros erros e dificuldades de escrita (EE), na forma como são tratados durante a fase de revisão (a existir) e na eficácia (e contributos a vários níveis⁹⁹) da utilização de um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento da escrita (CAR), estratégia/instrumento que também desde sempre utilizamos.

Na impossibilidade atrás mencionada, de tratarmos aqui todas as componentes da escrita, selecionamos para análise e reflexão prioritariamente alguns aspetos inerentes às seguintes categorias: Ortografia (O); Pontuação (P); Acentuação (A); Vocabulário (V); e outras reflexões emergentes das categorias atrás apontadas e/ou dos resultados deste trabalho, nomeadamente reflexões sobre a construção sintática da frase (ES), mecanismos de coesão e coerência textuais.

Indo ao encontro dos objetivos anunciados, destacaremos de seguida o percurso realizado que teve como ponto de partida a análise de um *corpus* alargado (*corpus* 1) de registos escritos “autênticos”¹⁰⁰ (não intencionalmente produzidos para este doutoramento), a partir do qual se extraiu e analisou um segundo *corpus*, evidenciando-se deste (*corpus* 2) alguns tipos de erros de escrita (EE). Tratou-se da constituição de uma amostra de tipo “intencional” ou “de conveniência”, isto é, uma amostra de casos e

⁹⁷ De um *corpus* proveniente de diferentes contextos – dentro e fora da Escola e a diferentes níveis - sociológico, psicológico e didático.

⁹⁸ Agrupadas por cores – ver tese de mestrado Barbosa, 2007.

⁹⁹ Contributos a vários níveis, como veremos nas secções seguintes deste estudo.

¹⁰⁰ Na verdade, encontramos nas nossas pesquisas outras situações, como o caso do ensino do Português L2, em que se preparam atividades linguísticas tendo como base dados autênticos (Siopa et al., 2003, sobre a competência em Português dos estudantes universitários em Moçambique, por exemplo); também em Gonçalves et al. (1998) surge um conjunto diversificado de exercícios destinados a treinar estruturas morfológicas e sintáticas que se revelaram problemáticas em dados orais produzidos por uma população adulta da cidade de Maputo. Em Gonçalves e Diniz (2004), por sua vez, tomando como base dados orais e escritos produzidos por alunos do Ensino Básico, são igualmente propostos exercícios e atividades de tipo variado destinados à melhoria da competência lexical e gramatical da população daquele nível de escolaridade.

situações exemplares de tipos de erros, de acordo com tipologias de erros criadas a partir de reflexão própria e revisão de literatura.

O objetivo foi o de constituir um *corpus* mais circunscrito, e, portanto, mais manuseável, que possibilitasse um estudo extensivo dos diversos tipos de erros, através da análise de casos exemplares, quase, diríamos, “ideal-típicos”, nomeadamente nas categorias: erros ortográficos, de acentuação, pontuação e sintáticos (EO/EA/EP/ES).

No *corpus* 2 apurámos a frequência de ocorrências de EE, por níveis de ensino, aferida através do número de vezes que os símbolos do código (O, A, P, S) foram utilizados, em dois momentos diferentes de avaliação de alunos do Ensino Básico e num momento de avaliação dos alunos do Ensino Secundário.

Esta estratégia de identificação do tipo de erros através do uso do CAR incide particularmente numa necessidade que entendemos premente – a de treinar a identificação do tipo de erro/dificuldade de escrita – tornando, desta forma, a revisão concreta e tangível – ou cumprindo à máxima de Fitzgerald e Markham (1987) de que - a revisão deve ser explicitamente ensinada.

Queríamos destacar desde já a opção por uma análise tendencialmente qualitativa, descritiva do *corpus*. Assumimos desde cedo a vertente pedagógico-didática deste estudo e, por isso, acreditamos que, neste momento, uma análise maioritariamente desse tipo é a que mais se adequa aos nossos objetivos.

2. Corpus 1

2.1. A amostra – Considerações gerais

Nesta secção, apresentamos a exploração de um *corpus* alargado (*corpus* 1) de mais de 1000 produções e registos escritos compilados ao longo de vários anos e de um outro *corpus* (*corpus* 2), extraído deste, circunscrito aos anos letivos 2009/10 e 2010/2011, uma vez mais, e tal como no capítulo anterior, sem esquecer a interligação com o suporte teórico, restantes elementos empíricos e todo o trabalho de campo implícito nas observações diretas e nos registos por nós produzidos.

Este *corpus* alargado (*corpus* 1) compreende atividades de escrita diversificadas (escrita criativa¹⁰¹, textos de opinião¹⁰², escrita seguindo determinado género/modelo

¹⁰¹ Estas atividades/estes exercícios são, pelos alunos e por nós, muito bem recebidos e revelam-se muito eficazes no que diz respeito ao incentivo à criatividade, à liberdade de criar escrevendo, de dar largas à imaginação (e ao coração),

textual, testes, etc.), que foram realizadas durante o trabalho de mestrado (2007) – atividades de *desenhografia*, em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ensinos de tipo público e privado¹⁰³, deste doutoramento e o restante *corpus* resulta da nossa experiência profissional, dos últimos anos letivos, com turmas do 3.º Ciclo (público e privado), mas essencialmente do Ensino Secundário (público e privado), de Cursos de Aprendizagem em Alternância (nível III) e ainda de Cursos Tecnológicos (nível IV), uma turma de Ensino Profissional, duas turmas CEF, um curso EFA e um CET.

A opção por, numa primeira fase, analisar diversos registos de diferentes níveis e tipos de ensino provém dos resultados do nosso trabalho de mestrado, no que ao EO diz respeito, apresentando-o como transversal, e a uma necessidade de perceber se há, também a outros níveis, EE e dificuldades transversais, isto é, comuns a diferentes níveis e tipos de ensino.

Numa fase inicial, prospetiva, diríamos, e numa perspetiva de avaliação qualitativa deste *corpus* alargado (*corpus* 1), procedemos à análise (leitura atenta, verificação, sublinhados de cores diferentes atendendo ao tipo de erro e criação de uma listagem de EEs) de centenas de documentos escritos autênticos, de diferentes géneros, níveis e tipos de ensino, que temos reunidos em várias capas de arquivo¹⁰⁴ (e que atrás denominamos por “base de dados”/fonte de informação).

Desta inicial verificação resultaram as primeiras impressões e uma lista, que a seguir apresentamos, das características gerais do *corpus*, no que toca a erros e dificuldades de escrita:

ANÁLISE CORPUS 1

Identificação e registo de EE evidentes no *corpus*:

- **Ortografia** - erros ortográficos de diferentes tipos;
- **Acentuação** - inexistente e/ou colocação errada - local e tipo de acento gráfico;

revelam-se momentos de muita fruição... de prazer através da escrita, principalmente quando são realizadas(os) ao ar livre e/ou associadas(os) a cores, cheiros, sons, música,... isto é, através do apelo e envolvimento de todos os sentidos.

¹⁰² Igualmente muito importantes, especialmente se sobre um tema de interesse geral e/ou do aluno, se atual e se com intenção de ser editado (Jornal da Escola, *online*, outros).

¹⁰³ Três turmas do 4.º ano eleitas por não termos experiência de ensino neste nível; três turmas do 9.º ano de escolaridade, por representar o final da escolaridade obrigatória.

¹⁰⁴ Pensamos digitalizar estes materiais, incluí-los num CD e disponibilizá-los para eventual consulta. No entanto, e atendendo ao volume (mais de 1000 produções escritas) não nos pareceu exequível fazê-lo (pelo menos até à data de entrega deste trabalho). Em suporte papel serão sempre por nós disponibilizados para consulta e em CD, a seu tempo, teremos uma seleção de alguns exemplares representativos de cada nível e tipo de ensino e/ou género textual.

- **Construção sintática da frase** - errada colocação dos constituintes da frase; frases incompletas; errada ou inexistente ligação entre frases ou parágrafos; organização e ligação frásicas incoerentes (intra e inter);
- **Pontuação** - inexistente e/ou colocação errada dos sinais;
- **Concordâncias** - errada entre Suj./Pred., outras;
- **Regência** - nominal e verbal incorretas;
- **Coesão/Coerência** - dificuldades com a utilização dos pronomes, com o léxico; pouca variedade e repetição no uso de conectores (frequentemente são usados apenas os seguintes: pois, porque, mas,...) e de outras palavras e expressões de ligação;
- **Léxico** - desadequado (in/formal); repetido, dificuldades ao nível da seleção, qualidade, variedade;
- **Texto** - a organização da informação não é coerente nem coesa; não há ou são deficitárias as estratégias utilizadas para assegurar os interesses dos leitores; desconhecimento e/ou incumprimento das regras do género de texto utilizado; falta de coerência da estrutura global do texto;
- **Ideias/Conteúdo** - A qualidade e clareza da informação mobilizada, das ideias que se pretendem defender, transmitir,... nem sempre são asseguradas; dificuldades ao nível da formulação e articulação das ideias, porque os alunos apenas as acrescentam sem as relacionar, somam ideias que não têm nada a ver umas com as outras, misturam ideias diferentes no mesmo parágrafo, etc.;
- **Adequação** do escrito às finalidades visadas (falta de);
- **Apresentação** (descuidada);
- **Caligrafia** (ilegível);
- **Intenção comunicativa** (não há uma intenção comunicativa previamente determinada); carece a **voz** do autor;
- Outros.

Como se pode depreender pela quantidade de itens e pelo número de documentos (re)avaliados não seria exequível tratar com a necessária profundidade todos os elementos que registamos nesta lista e todos os documentos que reunimos. Acresce o facto de que, a

dada altura, a nossa lista de verificação atingiu o “ponto de saturação”¹⁰⁵, uma vez que as tipologias de erros e dificuldades de escrita se repetiam e nada de novo e/ou relevante se encontrava.

Por sua vez, alguns destes registos apresentam um carácter pouco objetivo e, por isso, de difícil organização, classificação e justificação em termos de rigor científico. Temos aqui informações que poderíamos reagrupar, por exemplo, como: representação gráfica (acentuação, ortografia, pontuação,...); morfologia (flexão em género, número, caso; grau; flexão verbal; processos de formação de palavras,...); sintaxe (pontuação, constituintes da frase, funções da frase, articulação entre constituintes e entre frases...); léxico (semântica lexical, polissemia, sinonímia,...); análise do discurso (intenções comunicativas); e ao nível do texto, coesão e coerência; etc.

Interessou, pois, num segundo momento, encurtar o número de documentos a analisar e de EE a estudar, objetivar e declarar critérios quanto à tipologia de erros e dificuldades a utilizar para análise e para a demonstração e experimentação do funcionamento do código de apoio à revisão (CAR).

Pelas razões apontadas, criamos, a partir do *corpus* 1, o que designamos por *corpus* 2 e que merecerá, de seguida, uma atenção privilegiada.

3. Corpus 2

3.1. A amostra - Considerações gerais

O presente estudo toma, então, agora, como base empírica, um *corpus* escrito de cerca de 63.456 palavras gráficas, produzido por 99 informantes, em situação de aula e através da realização de 160 testes de avaliação do terceiro período, dos anos letivos 2009/10 e 2010/11, de turmas dos 7.º, 8.º, 9.º e 11.º anos (dois testes por turma, no Ensino Básico e um teste por turma no Ensino Secundário), do Vale do Sousa. Nos dois casos, os testes de avaliação seguem estruturas similares às dos Exames Nacionais, do 9.º e 12.º anos respetivamente.

Não houve a intenção de definir um perfil etário, sociolinguístico, académico e/ou outro para os informantes. Interessou-nos, precisamente, a diversidade de níveis e tipos de

¹⁰⁵ “A saturação é menos um critério de constituição da amostra do que um critério de avaliação metodológico desta. Cumpre duas funções essenciais: do ponto de vista operacional, indica em que momento o investigador deve parar a recolha de dados, evitando-lhe o desperdício inútil de provas, de tempo e de dinheiro; do ponto de vista metodológico, permite generalizar os resultados ao universo de trabalho (população) a que o grupo generalizado pertence (generalização empírico-analítica)” (Pires, 1997b, p.157 citado por Isabel Guerra, 2006, p.42).

ensino, bem como dos perfis dos informantes. Importa-nos promover a competência escrita de bons, médios e maus escreventes e perceber se, independentemente das condicionantes pessoais, sociais, culturais, outras, o código (CAR) apoia neste nosso desígnio.

Quadro 30. Descrição do *corpus* 2

Testes 3.º período – Anos letivos 2009/10 e 2010/11							
7.º ano (A) 1.º teste	7.º ano (A) 2.º teste	8.º ano (A) 1.º teste	8.º ano (A) 2.º teste	9.º ano (A) 1.º teste	9.º ano (A) 2.º teste	11.º H	11.º J
28.04.2010	02.06.010	03.05.2010	02.06.2010	05.05.2010	02.06.2010	02.06.2011	
22 testes	22 testes	23 testes	23 testes	16 testes	16 testes	18 testes	20 testes
8.157 palavras	7635 palavras	8.748 palavras	9730 palavras	5069 palavras	4841 palavras	9777 palavras	9499 palavras
15.792 palavras		18.478 palavras		9.910 palavras		19.276 palavras	
Total palavras 3.º Ciclo = 44.180 palavras						Total E. Secundário = 19.276 palavras	
Total palavras <i>corpus</i> 2 = 63.456 palavras							

3.2. Tipologia EE adotada e análise do *corpus* 2

Vários são os autores que apresentam possibilidades de categorizar o erro¹⁰⁶, como verificado no Capítulo 3, mas, para o nosso estudo, houve a opção de construir um novo modelo de classificação tendo por base os existentes.

A tipologia geral de erros adotada neste estudo prevê, assim, uma adaptação das áreas já apresentadas por Álvaro Gomes (2006)¹⁰⁷, incluindo ainda categorias selecionadas por D'Silvas Filho (2000) e Elsa Santos e D'Silvas Filho (2011) no que à construção sintática da frase diz respeito, e dos contributos do nosso trabalho de mestrado (2007) no que se refere, especialmente, ao EO.

No que tange à nossa **tipologia¹⁰⁸ dos erros e dificuldades de escrita (EE)** será, então, adotada a terminologia apresentada nos (sub)grupos seguintes, completada pela análise e reflexão sobre o *corpus* (suportada ainda pela contagem de ocorrências de EE¹⁰⁹, dos tipos EO, EP, EA e ES, nos diferentes níveis de ensino – 7.º, 8.º, 9.º e 11.º anos) e do recurso aos documentos que regem a regulação das convenções do Português Europeu.

¹⁰⁶ Documentos de referência aparecem em Cármen Pleyan (1971), Corder (1974), Edge (1989), Graciela Vázquez (1992), Celso Cunha e Lindley Cintra (1994), Graça Maria Rio-Torto (1998), Graça Pinto (1994, 1997), Álvaro Gomes (2006), Maite Ruiz (2009), D'Silvas Filho (2000), Elsa Santos e D'Silvas Filho (2011),...

¹⁰⁷ Fazem parte da nossa tipologia - Erros que resultam de uma não correspondência entre som e letra e os erros de morfossintaxe, na categoria Ortografia (O) e os Erros de Acentuação (A) e de Pontuação (P).

¹⁰⁸ De salientar, porém, que muitas das tipologias apontadas e por nós utilizadas com os alunos seguem, como critérios e designação de base, as causas dos erros, principalmente no que diz respeito ao EO.

¹⁰⁹ Esta contagem foi feita pelo número de utilizações do código (CAR), isto é, pelo número de vezes em que cada símbolo (correspondente a cada tipo de erro) foi utilizado em contexto real (correção dos testes).

A nossa tipologia contém algumas subcategorias aqui apresentadas como categorias, como é o caso da Pontuação (que deveria surgir na de Sintaxe) e da Acentuação (por vezes agrupada à de Ortografia – e/ou grupos denominados de traços/marcas gráficas), por escolhas de operacionalização e uso em sala de aula, no sentido de especificar e clarificar o tipo/a natureza de EE através da utilização do CAR (código de apoio à revisão).

Por opção e por razões de delimitação de tempo e espaço, a apresentação da tipologia por nós utilizada será complementada com os exemplos retirados da análise do *corpus* e pelas ocorrências de EE, destacando-se, sempre que possível, os EE que nele são mais evidentes.

3.2.1. EE - Tipologias e ocorrências por nível de ensino

Nos quadros 31 a 34 apresentamos, de forma detalhada, o *corpus* de palavras analisado, por nível de ensino, e as tipologias de EE (EO/EP/EA e ES) correspondentes para, de seguida, apoiando-nos no Quadro 35. Resumo de ocorrências EE, procedermos à respetiva análise.

Quadro 31. Número de ocorrências EE – 7.º ano (Testes 1 e 2 – 3.º período 2009/10)

7.º ano	EO	EP	EA	ES	TOTAL
<i>Corpus</i> de 8157 palavras (1.º teste - 28.04.2010)	97	187	49	43	376
<i>Corpus</i> de 7635 palavras (2.º teste - 02.06.2010)	65	105	47	7	224
15.792 palavras	162	292	96	50	600

Quadro 32. Número de ocorrências EE – 8.º ano (Testes 1 e 2 – 3.º período 2009/10)

8.º ano	EO	EP	EA	ES	TOTAL
<i>Corpus</i> de 8748 palavras (1.º teste - 28.04.2010)	101	129	87	59	376
<i>Corpus</i> de 9730 palavras (2.º teste - 02.06.2010)	85	130	80	29	324
18.478 palavras	186	259	167	88	700

Quadro 33. Número de ocorrências EE – 9.º ano (Testes 1 e 2 – 3.º período 2009/10)

9.º ano	EO	EP	EA	ES	TOTAL
<i>Corpus</i> de 5069 palavras (1.º teste 05.05.2010)	42	77	54	28	201
<i>Corpus</i> de 4841 palavras (2.º teste 02.06.2010)	23	66	28	11	128
9.910 palavras	65	143	82	39	329

Quadro 34. Número de ocorrências EE – 11.º ano (Teste 2 – 3.º período 2009/10)

11.º ano	EO	EP	EA	ES	TOTAL
<i>Corpus</i> de 9499 palavras (2.º teste 02.06.2010 – H)	34	132	50	47	263
<i>Corpus</i> de 9777 palavras (2.º teste 02.06.2010 – J)	28	88	17	17	150
9.910 palavras	62	220	67	64	413

A contagem de ocorrências de EE, para este trabalho, circunscreve-se aos tipos acima apresentados. No entanto, queremos ressaltar que o CAR não se limita ao apoio à correção e revisão de EO, EP, EA e ES, mas também à cooperação ao nível da frase e do seu enriquecimento, tendo-se revelado eficaz, por exemplo, quando por meio da sua utilização se propõe a expansão do grupo nominal ou do grupo verbal, através de troca por uma perífrase, solicitando-se sinónimos, procedendo-se à substituição do nome pelo pronome; pedindo esclarecimento de ideia, frase, palavra, através de uma questão (símbolo - ponto de interrogação - ? – ou de exclamação - ! - do CAR), ativando-se, desta forma, conhecimentos metalinguísticos (ex: transforma sujeito simples num sujeito composto; transforma a frase ativa numa passiva, etc.).

No Quadro 35. Resumo de ocorrências EE apresenta-se informação quantitativa sobre os grandes grupos de erros de escrita (EE): erros ortográficos (EO); erros de pontuação (EP); erros de acentuação (EA) e erros de sintaxe (ES) encontrados no *corpus* analisado (*corpus* 2).

Quadro 35. Resumo de ocorrências EE

	EO		EP		EA		ES		TOTAL
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
7.º ano	162	27,00	292	48,67	96	16,00	50	8,33	600
8.º ano	186	26,57	259	37,00	167	23,86	88	12,57	700
9.º ano	65	19,76	143	43,47	82	24,92	39	11,85	329
11.º ano - H	34	12,93	132	50,19	50	19,01	47	17,87	263
11.º ano - J	28	18,67	88	58,67	17	11,33	17	11,33	150
Total (63.456 palavras)	475	23,26	914	44,76	412	20,18	241	11,80	2.042

Como se pode verificar, a tipologia em que os alunos cometem mais erros é a da Pontuação (44,76%). Observando as percentagens de erros registados em cada tipologia, sobressaem depois os EO (23,26%), seguidos pelos EA (20,18%) e, por fim, os de Sintaxe (11,80%).

EO	EP	EA	ES
475	914	412	241

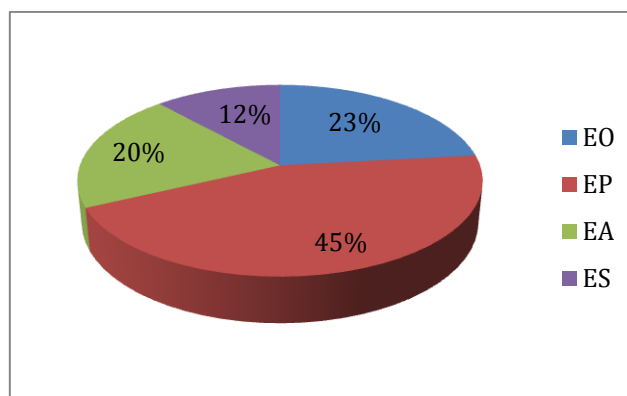


Figura 18. Gráfico geral de ocorrências

No entanto, numa análise mais fina, e se atentarmos no facto, anteriormente aludido, de que os EP são um subgrupo do grupo Sintaxe (ES), poder-se-á afirmar que a área gramatical em que os alunos cometem mais erros é a da Sintaxe (EP-44,76% + ES – 11,80% =56,56%).

Tal como já tinha sido referido, acreditamos que a identificação dos erros/das dificuldades em LP/Português, em qualquer nível e/ou tipo de ensino, dá indicações importantes sobre as áreas em que pode e deve haver uma intervenção didático-pedagógica mais intensa e sistemática. Neste grupo de alunos dos Ensinos Básico e Secundário, a Sintaxe (ES) deveria merecer uma atenção e intervenção prioritárias (com exercícios para treino da Pontuação e da sua inclusão e importância na estrutura e construção da frase).

Queremos ressaltar um importante aspeto relativo ao Quadro 35. Resumo de ocorrências EE, que diz respeito aos limites que este apresenta quando se trata de utilizar os dados linguísticos para fins didático-pedagógicos. Assim, parecendo-nos, embora, este quadro de indiscutível utilidade numa primeira fase da pesquisa, visto que dá indicações claras sobre os principais erros/dificuldades de escrita em LP/Português destes alunos (em relação a diferentes categorias linguísticas, aqui (sub)agrupadas em tipologias de erros), este quadro fornece, contudo, informação demasiado geral, requerendo, por isso, numa fase posterior da pesquisa, um exercício de análise dos dados incluídos em cada uma dessas tipologias, algo que faremos de seguida. Só com base neste aprofundamento, é possível detetar e estabelecer as propriedades mais específicas das áreas problemáticas e do nível de aprendizagem da escrita dos (destes) alunos – base imprescindível para a sua posterior reutilização em atividades didático-pedagógicas. Para a descrição que encetaremos, optamos por uma abordagem “qualitativa” relativamente aos subtipos de erros encontrados

dentro de cada grupo/tipo, no sentido de destacar os aspetos mais evidentes sob este ponto de vista. Aqueles em que nos detivemos são os mais evidentes no *corpus*¹¹⁰.

Passemos, então, à anunciada descrição:

GRUPO 1- Ortografia (O)

Na *área da Ortografia (O)* foram incluídos erros detetados na grafia das palavras, em situações de não conformidade com as convenções gráficas do Português Europeu (PE). Baseando-nos, então, nos autores supracitados, mas atendendo sobretudo aos resultados do trabalho sobre o EO realizado no decurso do nosso mestrado (2007), incluem-se nesta categoria:

1. Erros ortográficos que resultam da troca de letras por transcrição da fala¹¹¹, como *e/i; o/u; am/ão; -se/-sse; -te/-ste; ou/o; ei/ai; al/ar; b/v; ...*

1.1. Um dos tipos de erros mais frequentes é a troca/confusão *i/e*

Exemplos do *corpus*: *imocionante, ministro, ipisódio, envejoso, priocupado, mesterioso, inervado, participante, devertido, mintiroso, inginheiro, peregosa*, em várias situações, seja por:

- a) fechamento em “i” do “e” semiaberto e do “e” semifechado em posição átona (chatiado/reciava...);
- b) redução de “i” a “e” mudo (defenido, maravilhosa, openião);
- c) redução a “e” mudo do “e” semiaberto e do “e” semifechado em posição átona (cria (queria), difrente, ...).

Em *cria* (queria) e *difrente* (diferente) este tipo de erro caracteriza-se pela não representação do som ou pela sua representação deslocada na sílaba, porque, de facto é impercetível.

¹¹⁰ No entanto, em aula, e/ou face a um *corpus* de registos escritos produzidos por um determinado grupo de alunos, e tomando como indicadores os subtipos de erros (mais) proeminentes, obtidos através da informação que o CAR disponibiliza, torna-se possível, por um lado, identificar as áreas mais problemáticas da escrita (há, por exemplo, mais erros de sintaxe, ao nível da concordância; ou nos EO, atendendo a sua origem/causa, determinar se há mais erros por influência da oralidade, se devido à utilização das novas tecnologias, etc.) e por outro lado, com base neste tipo de informação, o professor pode organizar dinâmicas de aula (revisão em pares, grupo, leitura em voz alta de excertos de produções escritas intencionalmente seleccionadas e proceder à respetiva discussão/intervenção sobre a sua forma e/ou conteúdo,...); criar materiais didáticos; planificar atividades extracurriculares – TPC, Oficina de Escrita, concursos, um *centro de linguagem viva*, contribuir para um plano nacional de escrita, etc., em que seja dada mais ênfase às estruturas e regras que, dentro da tipologia dos EE, apresentam mais dificuldades para os alunos (e que diferem, muitas vezes, de aluno para aluno, turma, escola).

¹¹¹ cremos que estes erros são devidos, essencialmente, ao desconhecimento das relações fonema (som) – grafema (letra) e à influência/ “contaminação” da oralidade.

- 1.2. Outro erro muito comum é a troca/confusão na utilização *o/u*, principalmente o fechamento em “u” do “o” semiaberto e do “o” semifechado em posição átona.

Exemplos do *corpus*: *persunificação, agrícola, gurila, jogador, escolhi, descobrir; escolher, afugado, metáfora, velucidade ...*

O mesmo acontece, mas de forma inversa, como se pode verificar pelos exemplos de erros retirados do *corpus*: *tarantola* (tarântula), *mascolino, funcionária, estimulava, modou, oportunidade, orgulhoso, ...*

- 1.3. Dificuldades na representação de regularidades morfológico-gramaticais, nas flexões verbais e em outras palavras terminadas em:
- a) -am/-ão (porque os alunos não distinguem como grafar a nasal);
 - b) -se/-sse (ama-se/amasse);
 - c) -te/-ste (amas-te/amaste) (erros de tipo morfológico).

Relativamente às dificuldades na distinção entre *-ão/-am*, temos, como exemplos do *corpus*, os vocábulos: *brincalham* (brincalhão), *ralhão* (ralham) e recorrentes dificuldades na utilização da 3.^a pessoa do plural do futuro do indicativo. São disso exemplo *cantaram, beberam, partiram* em vez de “cantarão”, “beberão”, “partirão”. O mesmo acontece quando os alunos pretendem usar a 3.^a pessoa do plural dos outros tempos, como em “cantam”, “cantaram”, “bebam”, “beberam”, “partam”, onde a dificuldade na distinção entre *-ão/-am* é evidente.

No que concerne às dificuldades na distinção entre *-se/-sse*, tomemos como exemplos *quise-se*, a troca de “fala-se” por “falasse”, “come-se” por “comesse”, etc. Estes erros denotam o desconhecimento de que as flexões do imperfeito do conjuntivo terminam em – sse (este –sse é um morfema verbal diferente do –se clítico). Exemplo: *cantasse, bebesse, dormisse, ...*

- 1.4. Confusão: *-ou/-o; -ai/-ei* (caixa/queixa; *faito/feito; foi/fui; alagre/alegre;...*) – ditongos de pronúncia “reduzida” (caixa, madeira, vassoura, ...) ...

No caso da troca/confusão *foi/fui* – este é um traço muito localizado regionalmente e tem a ver com os dialetos setentrionais, como classificados por Lindley Cintra¹¹². Porque

¹¹² Quanto à classificação dialetal veja-se Luís Filipe Lindley Cintra (1971). Nova proposta de classificação dos dialetos galego-portugueses. *Boletim de Filologia*, 22, pp. 81-116, Lisboa; ou *Estudos de dialectologia portuguesa*, 1983,

falamos de traços próprios, a pronúncia como (b) ou (β) do *v* gráfico (emitido como labiodental na pronúncia padrão e na centro-meridional) na maior parte dos dialetos portugueses setentrionais e na totalidade dos dialetos galegos (Cunha & Cintra, 1984, p.11), são também transferidos e, por isso, visíveis em alguns registos escritos.

Exemplos do *corpus*: *vigode, baca, binho*, etc.

Igualmente frequentes são os erros que incorporam a passagem de ditongo a vogal e/ou alteração/substituição do ditongo e denotam clara influência da oralidade (audível nos meios de comunicação social, sobretudo em determinados grupos sociais).

Exemplos do *corpus*: *mando-os* (mandou-os), *ovem* (ouvem), *robei* (roubei), *torada* (tourada).

Também a passagem do “e” semifechado a “a” semifechado é um fenómeno relativamente recente e muito comum no falar de Lisboa e de alguns adolescentes ditos de classe média-alta/alta ou pretensos. Exemplos de erros: *alagre, contante, ansiadade, contrariadade, desfacho, mediaval, recreio, sociadade*.

1.5. A troca de letras diferentes correspondentes a um mesmo som como: *z/s; x/ch; lh/li; s/ss/ç; g/j; ...* é identicamente relevante no *corpus*.

Em geral, encontram-se irregularidades relativamente a:

- a) som “s”: *assunto; acento; açúcar; cidade; auxílio; piscina; cresça; giz; gás, exceto;*
- b) som “g”: *girafa, jiboia;*
- c) som “z”: *zebra, casa, exame;*
- d) som “x”: *enxada; enchido;*

Exemplos do *corpus*: *intençidade, recente-se, recompença, fisesse, comessam, sego, pesso, possecivo, princeza, ...*

Muito frequentes são as dificuldades na representação gráfica das consoantes sibilantes *s/z* (dificuldades de representação fonética – similares às referidas em 1.5 - e das regras de ortografia – colocação de “s” antes ou no meio de vogais, etc.).

Outros exemplos do *corpus*: *certesa, belesa, escravisar, vaidoza, ...*

Lisboa, Sá da Costa, p.117-163; Cunha, Celso, & Cintra, Luís F. Lindley (1994). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

A análise estrutural destas palavras denota também o desconhecimento do valor dos sufixos -eza, -izar, -oso, isto é, de algumas regularidades morfológico-gramaticais, nos nomes e adjetivos.¹¹³

Neste grupo incluem-se ainda algumas palavras homófonas e outras trocas e erros muito habituais, no *corpus* e fora dele, como em: concelho/conselho; concerto/conserto, mas também a habitual troca de “traz” por “trás” e os erros na utilização de “quiz” em vez de “quis”, de “fis” (fiz); “atraz” (atrás); etc.

2. Outros erros:

2.1. Confusão m/n antes de **p** e **b**:

Exemplos do *corpus*: *tanbém, senpre, vanpiro, canpo, sinpática,...*

Este tipo de erro denota o desconhecimento de uma regra fonológica: /b/, /p/ e /m/ são fonemas bilabiais e o fonema /n/ é linguodental. Por isso, devemos escrever **m** e não **n**. Portanto, uma boa explicação do fenómeno fonético, presente na regra gramatical acima referida, ensinada desde cedo no ensino obrigatório, poderá promover a consciência metafonológica e evitar este tipo de erro.

2.2. Erros do tipo omissão ou adjunção são também muito comuns, seja de vogais (como em **a** e **b**) seja de consoantes (como em **c** e **d**):

Exemplos do *corpus*:

- a) *vetrinária, ...* (omissão);
- b) *computadore, afelito, afelição, adare, amandou, ...* (adjunção);

A junção do “e” é muito frequente, porque se pronuncia assim e corresponde a uma sílaba típica em português: CV (consoante – vogal) ou também, por ex., a adjunção do “a”, como em *amandou*.

- c) *paso, picina, avia, ...* (omissão);
- d) *interresantes, houver, muintos* (neste caso revela também dificuldade em grafar vogais/ditongos nasais),... (adjunção).

2.3. Erros do tipo **pk, paxado, k, kd, k tas, dd**, etc. - erros de inadequação pragmática ao contexto e às suas exigências.

Estes são erros de clara influência da utilização, no envio de mensagens, das novas tecnologias, nomeadamente telemóveis (SMS) e computadores (nas salas de *chat*, nos

¹¹³ Como forma de correção e trabalho destas situações pode apelar-se precisamente para algumas regularidades morfológico-gramaticais. Para ideias de operacionalização pedagógica ver a nossa tese de mestrado (2007).

programas do tipo Messenger, Facebook, Twitter, etc.). Em rigor, em determinados contextos estes registos não são considerados erros, mas inadequação no uso de um código próprio de SMS, onde os caracteres são limitados, a textos escolares em que esse código não é necessário e muito menos aceitável, ou seja, textos onde se pode/deve usar um discurso *normativo*, formal e/ou informal, etc.

- 2.4. O uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial;
- 2.5. A hifenização;
- 2.6. Dificuldades com as regras de translineação;
- 2.7. Entre outros tipos de erros que não foram aqui contemplados por serem menos recorrentes no *corpus*.

Note-se que relativamente ao EO, os subtipos encontrados confirmam as conclusões a que já havíamos chegado, durante o trabalho de mestrado.

No nosso trabalho de mestrado (Barbosa, 2007, Capítulo 5) foram apresentadas inúmeras ideias de operacionalização pedagógica, em sala de aula, e todo o tipo de informação sobre as tipologias atrás apontadas e por nós utilizadas com os alunos e que seguem, como critérios e designação de base, as causas dos erros.

GRUPO 2 - Pontuação (P) - subgrupo do grupo Sintaxe (S)

Os casos incluídos na categoria EP (erros de pontuação) representam 44,76% do total dos erros do *corpus*. Ao analisar esta categoria, verificamos que sobressai a inexistência da colocação da vírgula em contextos em que o seu uso é requerido pela norma europeia e ainda a sua colocação errada comprometendo a construção sintática. A utilização dos restantes sinais gráficos de pontuação não parece representar¹¹⁴ grandes dificuldades.

Vejam-se os seguintes exemplos, aqui apresentados em dois grandes grupos, adotando a tipologia de erros proposta por Álvaro Gomes (2006), grupo 4 – Erros de pontuação (e outros códigos) – omissão e confusão, que serão depois detalhados com diferentes exemplos retirados do *corpus*.

¹¹⁴ Revela o *corpus* e a nossa experiência profissional.

Neste grupo incluem-se, então, dificuldades ao nível da utilização dos sinais gráficos de **Pontuação (P)**¹¹⁵, do tipo:

1. Omissão (do sinal gráfico)

Exemplos do *corpus*:

- a) *Duarte _ noivo de Amália_ mente muito.*
- b) *A vizinha_ trabalhadora e apaixonada_ tinha um vizinho advogado.*
- c) *O texto_ apesar de ser poético_ é narrativo.*
- d) *A mentira_ depois de usada frequentemente_ é como a droga – vicia!*
- e) *João_ eles ficaram interessados!*
- f) *— Pois _ pois — disse o rei indignado.*
- g) *Há muito_ muito tempo_ havia uma ilha encantada...*
- h) *Criança mimada_ criança estragada.*
- i) *As personagens são a princesa_ o rei e o rapaz.*
- j) *Sim_ pois o que é importante ...*

1.1. **Omissão da vírgula** em contexto de uso obrigatório, porque a vírgula, **no interior da oração**, pode separar elementos que exercem funções sintáticas diversas, geralmente com a finalidade de realçá-los, nomeadamente:

Para isolar o aposto/modificador (do nome) apositivo¹¹⁶ (exemplos **a** e **b**) ou qualquer elemento de valor meramente explicativo, como em **c** e **d**; para isolar o vocativo, quer se encontre no início, final ou meio da frase (**e**); para isolar elementos repetidos (**f**, **g**); para indicar a supressão de uma ou mais palavras (geralmente o verbo, como em **h**); separar elementos que se sucedem numa enumeração (**i**); geralmente com os advérbios *sim* e *não* como em **j**.

¹¹⁵ Como verificamos atrás nos dados fornecidos pelo Quadro 35. Resumo de ocorrências EE, os erros classificados como EP (erros pontuação) registam o número mais elevado de ocorrências (44,76%). Esta tipologia surge aqui isoladamente (como dissemos por razões que se associam à forma como é tratada em aula, através do uso do código - símbolo P), mas condiciona a construção sintática da frase, sendo, portanto, em rigor, um ES. Pela análise do *corpus* e da nossa experiência, as maiores dificuldades prendem-se com o que diz respeito à colocação da vírgula. Proposta: confronto com frases/textos e a respetiva alteração de significado(s) atendendo a diferentes colocações e/ou ausência da(s) vírgulas; sugerir a alteração de sentido através da deslocação da vírgula. Conhecidos exemplos similares ao do texto “Deixo meus bens a...”. Adicionalmente propomos o trabalho, em aula e fora, com gramáticas, prontuários, através de recursos *online*, etc.

¹¹⁶ Segundo o novo Dicionário Terminológico (DT).

- 1.2. **Omissão da vírgula entre orações**, porque em *k* a vírgula deve ser usada para separar orações assindéticas; nos exemplos *l* e *m* deveriam separar-se por vírgulas as conjunções adversativas (*mas* utiliza-se sempre no começo da oração e a vírgula vem antes da conjunção, geralmente pondo em evidência uma oposição); *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto* e *no entanto* podem vir ora no início da oração, ora após um dos seus termos (no caso de estas conjunções surgirem após um dos seus termos vêm geralmente isoladas por vírgulas, como em *n* deveria ter acontecido); são visíveis no *corpus* inúmeros e similares exemplos de falta de colocação da vírgula com as conjunções conclusivas *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *logo*,... como no exemplo da alínea *o*, mas também com as expressões explicativas (do tipo *isto é*, *ou seja*, *a saber*, *ou melhor*,...), os advérbios conectivos¹¹⁷ e as locuções adverbiais com valor idêntico.

Exemplos do *corpus*:

- k) *Chegou a casa_ ligou o carro_ saiu_ demorou apenas 10 minutos a chegar lá.*
- l) *... não deveria importar o aspeto físico das pessoas_ mas quem conseguiria salvar a sua filha...*
- m) *O rei não tinha alegria_ porém a filha voltou e...*
- n) *— Vá onde quiser, traga_ porém_ a minha filha.*
- o) *Duarte não quis_ portanto_ mudar de atitude e parar de mentir.*

Comuns no *corpus* são também os exemplos de omissão da vírgula para marcar: (i) as orações subordinadas adverbiais, principalmente quando estas surgem antes das subordinantes ou nelas estão incorporadas (exemplos das alíneas *p* e *q*, neste caso subordinadas adverbiais temporais, mas também surgem dificuldades com outros tipos de subordinadas adverbiais); (ii) as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas¹¹⁸

¹¹⁷ Relativamente aos advérbios conectivos, os alunos/formandos revelam dificuldades ou desconhecem que estes são seguidos de vírgula no princípio da frase ou depois de um ponto e vírgula. Exemplos: Estudo; todavia, não tenho sorte. /Trabalhou; portanto, teve a recompensa. Desconhecem, igualmente, que se usam entre vírgulas quando inseridos depois de um termo da frase a que pertencem: Foi, contudo, sincero quando o disse. /Não quis, portanto, que o elogiasses. / Não quis, pois, mudar de atitude. Exemplos retirados de Azeredo, Pinto e Lopes, Gramática Prática de Português, Lisboa Editora, 2010.

¹¹⁸ Geralmente surgem dificuldades em distingui-las das orações subordinadas adjetivas relativas restritivas que não são isoladas por vírgulas e, se retiradas da frase, alteram o sentido da subordinante pois restringem o significado do

(são isoladas por vírgulas; se retiradas da frase não alteram o sentido da subordinante: apenas acrescentam uma informação relativamente ao antecedente), exemplo *r*, e as (iii) orações intercaladas (exemplo *s*).

Exemplos do *corpus*:

- p) *Mal informaram a aldeia_ puseram-se a caminho.*
- q) *Os jovens_ todas as vezes que saem_ divertem-se.*
- r) *Brás Ferreira _que não tinha gostado da conversa_ acaba com o casamento.*
- s) *As boas notas _ diz a minha mãe_ só se conseguem estudando.*

2. Confusão (colocação do sinal errado e/ou colocação em local errado na frase/texto).

Como referimos, não encontramos no *corpus* e na nossa experiência profissional muitas situações em que os alunos confundam os sinais de pontuação. Esta não parece ser, portanto, uma matéria de difícil aquisição. Uma vez mais, os maiores problemas detetados prendem-se com a ***colocação da vírgula em local errado na frase***, comprometendo a sintaxe. Senão vejamos os exemplos retirados do *corpus*:

- a) *Os jovens, preferem...*
- b) *O Duarte, é um homem mentiroso.*
- c) *As palavras do Adamastor, mostram...*
- d) *O episódio da Tempestade, é...*
- e) *As didascálias ou indicações cénicas, são...*
- f) *Ele comprou um livro, para a Ana.*
- g) *O quadro foi pintado, pelo meu pai.*
- h) *Estudei_ mas, não tive positiva.*

Colocação indevida da vírgula entre (i) sujeito e predicado nos exemplos de *a* a *e* (simultaneamente erro de sintaxe e de pontuação), erro muito frequente e transversal aos diferentes níveis e tipos de ensino; (ii) verbo e os complementos diretos, indiretos (alínea *f*), restantes complementos do verbo (agente da passiva, por exemplo na alínea *g*); (iii) junto das conjunções adversativas (alínea *h*), conclusivas e explicativas, como apresentado em 1.2.

antecedente. Ex: Os alunos que terminaram o teste saíram mais cedo. Para aprofundar estas questões e para exemplos, ver Cunha, Celso, & Cintra, Luís F. Lindley (1994), pp.644-645.

A inexistência e o uso incorreto da pontuação, mormente no que diz respeito à utilização da vírgula, são por demais evidentes no *corpus* e transversais aos diferentes níveis e tipos de ensino, com percentagens ainda muito elevadas no Ensino Secundário (nas duas turmas, com percentagens acima dos 50%), evidência de que a este nível ficaram por solidificar certas competências ou por colmatar certas dificuldades que vão acompanhando os alunos no seu percurso escolar sem melhoria. Uma reflexão atenta sobre estes dados ajuda alunos e professores a determinarem o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram e as “etapas” que não estão ainda consolidadas. Para aferir estes níveis, poderão ser tidos em consideração os documentos orientadores, no que diz respeito a objetivos, descritores de desempenho e metas de aprendizagem para determinado nível/ciclo de estudo, nomeadamente o que é apresentado pelo PPEB, GIP – Escrita, e.o., no que ao nível de competência de escrita respeita e/ou a etapa de desenvolvimento cognitivo e agir em conformidade.

Em termos concretos, a revisão classificatória, isto é, identificar o erro, explicar em que consiste - neste caso através de um código - em vez de o corrigir ou substituir pela palavra, expressão, ideia,... corretas e devolver ao aluno para lhe oferecer a oportunidade de ele próprio refletir sobre o problema, corrigir, rever e/ou aperfeiçoar possibilitam também o agrupamento das dificuldades de escrita em grandes conjuntos de erros.

Através do símbolo utilizado (neste caso o P), acedemos aos tipos de erros e dificuldades de escrita mais frequentes no grupo/turma em estudo. Podemos realizar este tipo de descrição e a preparação de trabalhos e de estratégias subsequentes, em aula ou fora dela, através da operacionalização de inúmeros exercícios e tarefas, como a procura de resolução dos problemas de escrita, em gramáticas, prontuários, dicionários, *online*, etc.

GRUPO 3 – Acentuação (A)¹¹⁹

Os casos incluídos na categoria EA (erros de acentuação) representam 20,18% do total dos erros do *corpus*. Vejam-se os seguintes exemplos, aqui apresentados em três grandes grupos, adotando a tipologia de erros proposta por Álvaro Gomes (2006), grupo 3 – Erros de Acentuação - Omissão ou Adjunção (de um dos acentos gráficos); Confusão (na

¹¹⁹ Erros mais frequentes dentro desta categoria – Acentuação (A) – omissão. Muitas vezes catalogado como erro ortográfico. Uma nota para referir que a nossa tipologia se encontra diretamente ligada ao trabalho que é feito em aula com recurso ao CAR; pretendemos explicitar a natureza/o tipo do erro, no sentido de a/o tornar mais evidente e ao código usado, isto é, tornar visível o EE, neste caso o EA.

identificação dos acentos) e Deslocação (usar o sinal gráfico correto no local errado), que serão depois detalhados por tipos de palavras e regras de acentuação com diferentes exemplos retirados do *corpus*.

Neste grupo incluem-se, então, os casos que resultam da não conformidade com as convenções do PE que regem a acentuação (A) de palavras, do tipo:

1. **Omissão ou adjunção**¹²⁰ (de um dos acentos gráficos).

Exemplos do *corpus*:

- 1.1. Omissão do acento agudo¹²¹ em situações de uso obrigatório nas palavras esdrúxulas: *fabrica*, **ultimo**, *memoria*, *belissima*, **Jupiter**, *palacio*, *serie*, *Amalia*, *vicio*, *poetico*, *caracteristicas*, *historia*, *proprio*, *metafora*, *monologo*, *vocabulos*, *dialogo*, **titulo**, *proximo*, *proverbio*, **duvida**, *fisico*, *espirito*, *simpatico*, **numero**, *perpetuo*, *dissilabos*, *esdruxulas*, *codigo*,...
- 1.2. Omissão do acento circunflexo nas seguintes palavras esdrúxulas: *clemencia*, *aparencia*, **camara**, *reticencias*, **enfase**, **ansia**,...
- 1.3. Omissão¹²² do acento agudo em palavras graves que se acentuam: **util**, *saida*, **album**, *lapis*, *amavel*, *saiam*, **orfã**, **orgão**,...
- 1.4. Omissão do acento agudo em palavras agudas que se acentuam: *atraves*, *Jose*, *dai*, **tera**, **ja**, *pais*, *bau*, *tambem*, *ninguem*, *alem*, **avo**,...
- 1.5. Omissão do acento circunflexo nas seguintes palavras agudas: *avo*, formas verbais *por*, *le*, *ve*,...

2. **Confusão** (na identificação dos acentos).

Exemplos do *corpus*: *cãmara*, *vàlida*, *boticàrio*, **á**, **ás**,...

3. **Deslocação** (usar o sinal gráfico correto no local errado).

Exemplos do *corpus*: *hiperbóle*, *príncipe*, ...

Na área da Acentuação são mais evidentes no *corpus* os erros de omissão do acento agudo, indiferenciadamente nas palavras agudas, graves e esdrúxulas.

¹²⁰ Menos habitual é a adjunção de um dos acentos gráficos, no entanto encontramos no *corpus* alguns exemplos de adjunção dos acentos agudo, grave e circunflexo em palavras agudas, graves e esdrúxulas: *príncipe*, *sòdio*, *mùsica*, *Tonécas*, *destruição*, *jà*, **á**, *hà*, *maravilha*, *sómente*, etc.

¹²¹ Em alguns destes casos (*fabrica*, *ultimo*, *vicio*, *monologo*, *dialogo*, *duvida*, *numero*, *perpetuo*), a falta de acento origina um outro lexema.

¹²² Não encontramos erros de omissão do acento circunflexo em palavras graves.

GRUPO 4 – Vocabulário (V)

Este foi um grupo que, a dada altura deste percurso, decidimos não quantificar em termos de ocorrências, apenas ilustrá-lo aquando da exploração das potencialidades do código, uma vez que a categorização do tipo de erro vocabular se revela de manifesta complexidade e subjetividade. Senão vejamos, atendendo, por exemplo, aos descritores¹²³ de nível de desempenho dos Exames Nacionais, de 9.º e 12.º anos (uma vez que o *corpus* 2 é composto por testes com uma configuração similar à dos exames), onde se lê nomeadamente “vocabulário variado e adequado” ou proceder “a uma seleção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido” (9.º ano) ou “repertório lexical variado e pertinente” (12.º ano), designações, em nosso entender, pouco objetivas. Por essa razão, optamos por destacar como, através do símbolo V (e também pelo R), podemos fazer com que os alunos enriqueçam o seu acervo lexical, propondo sinónimos, fazendo “dizer melhor e/ou de outra forma”, evitando repetições, aperfeiçoando o seu discurso escrito (e oral).

Fora deste contexto, geralmente o vocabulário é titulado de (des)adequado; demasiado (in)formal; pobre; entre outras denominações que, mais uma vez, lhe conferem forte carga subjetiva. E se a estas designações associarmos as representações que cada docente tem sobre a qualidade dos registos escritos, assim como do vocabulário utilizado, será ainda mais complexo¹²⁴ ganhar equidade nesta matéria. Contudo, embora difícil, seria muito importante fazê-lo, principalmente quando pensamos na avaliação que é efetuada em aula e especialmente nos Exames Nacionais.

GRUPO 5 – Sintaxe (S) (Construção sintática da frase)

Os erros incluídos na tipologia ES (grupo 5 da nossa tipologia), que representam aqui (não incluindo os EP) 11, 80% do *corpus*, englobam erros ao nível da concordância a vários níveis, regência, ordem, propriedade semântica, entre outros.¹²⁵

Observando com atenção e contabilizando as ocorrências ES¹²⁶, verifica-se que elas incluem vários subtipos de erros, que é necessário conhecer e descrever. Vejam-se, por

¹²³ Critérios de correção das provas de Língua Portuguesa e de Português disponíveis em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/np3/451.html>

¹²⁴ E, portanto, merecedor de um estudo mais aprofundado e preferencialmente circunscrito a este âmbito/grupo.

¹²⁵ Como dissemos, excluímos, neste momento e também aquando do seu tratamento, o subgrupo Pontuação (EP) que, em rigor, como sabemos, condiciona/afeta a construção da frase e obedece a regras do tipo sintático.

¹²⁶ Equivalente às frases, neste caso ao número de vezes em que o símbolo S - do CAR foi utilizado.

essa razão, os seguintes exemplos retirados do *corpus* e que representam as tipologias de EE mais frequentes, ao nível da sintaxe (ES), nos diferentes níveis e tipos de ensino:

1. Concordância.

- 1.1. Não existe **concordância em número do sujeito com o verbo** em muitas frases encontradas no *corpus*, como apresentamos nos exemplos seguintes. Nas alíneas **a** a **f**, as frases têm um só sujeito e um verbo que não concorda em pessoa e número com esse sujeito.

Exemplos do *corpus*:

- a) *As consequências é (são)... (7.º ano)*
- b) *As personagens intervenientes é o Tonecas e o professor. (7.º ano)*
- c) *As estrofes_ quanto ao número de versos_ é uma quadra. (7.º ano)*
- d) *As didascálias é para... (8.º ano)*
- e) *Os sentimentos contraditórios que o gigante Adamastor nutre pelos Portugueses é... (9.º ano)*
- f) *Estes pólos semânticos são importantes na caracterização da cidade pois **mostra** os dois lados da cidade, **mostra**... (11.º ano)*

São ainda evidentes falhas ao nível da concordância quando as frases apresentam um **sujeito composto**, como em **g**, e em diferentes situações, nomeadamente a obrigatoriedade, de no caso de um dos sujeitos pertencer à primeira pessoa do singular, o verbo ter de ir para a 1.^a pessoa do plural (exemplos **h** e **i**); entre outras situações.

- g) *Os vocábulos e as expressões que sugerem um clima de imobilismo é... (11.º ano)*
- h) *Eu e ele **gritou** (gritamos) bem alto, mas não nos ouviram.*
- i) *Eu e tu **disseste** (dissemos) que ...*

Pelo ilustrado anteriormente, poder-se-á concluir que uma regra que parece bem simples e a dever ser dominada nos primeiros anos escolares – **o sujeito impõe ao verbo uma concordância em pessoa e número** - permanece por consolidar e o erro persevera ao longo dos diferentes níveis de ensino, como mostram os exemplos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário extraídos do *corpus*.

1.2. Não existe *concordância do predicativo do sujeito com o sujeito*

Exemplos do *corpus*:

- j) *As estrofes são **uma quadra**. (7.º ano)*
- k) *A princesa e o rapaz continua(m) **irritado**. (7.º ano)*

Um aspeto que ressalta da nossa análise é que há tipos de erros que são frequentes e transversais aos diferentes níveis e tipos de ensino, sendo visíveis muitas vezes em enunciados de 11.º e 12.º anos, como ilustram os exemplos anteriores.

Em nosso entender, este facto justifica-se algumas vezes pelo desconhecimento, mas é principalmente fruto de uma desatenção, “incapacidade” de reconhecer o erro, devido à falta de hábitos de revisão.

O CAR tem-se revelado pródigo a este nível porque “alerta” para o erro e para a sua natureza, tornando-o visível, “exigindo”, portanto, uma atenção que sem este apoio possivelmente não existiria¹²⁷, contribuindo, igualmente, para a criação de hábitos de revisão e de autonomia ao nível da revisão e aperfeiçoamento do discurso escrito.

2. Regência (nominal e verbal)

No *corpus* são também evidentes falhas ao nível das relações de dependência entre as palavras, nomeadamente quando essa relação é indicada pelo uso de preposições quer no caso da regência nominal (relação existente entre um nome e os termos por ele regidos), quer no caso da regência verbal (relação do verbo com os seus complementos).

Exemplos do *corpus*:

- a) *Prefiro mais comédia do que drama. (Prefiro comédia a drama. - preferência a ou por)*
- b) *O filme que assisti... (O filme a que assisti... – assistir a).*
- c) *O rapaz abdicou os seus direitos. (O rapaz abdicou dos ... - abdicar de)*
- d) *Eu acedi ficar mais tempo, mas... (Eu acedi a... aceder a)*

¹²⁷ Hipótese que tentaremos confirmar através do procedimento experimental, no próximo capítulo.

3. Redundância, Repetições, frases com sentido(s) inacabado(s), ...

São evidentes no *corpus*¹²⁸, principalmente em respostas longas e textos de opinião, expositivos e argumentativos, entre outras tipologias, a redundância, muitas repetições ao nível das ideias, das estruturas, de expressões e vocábulos, bem como frases com sentido(s) inacabado(s). Estas são questões sintáticas que nos parecem graves e que encontramos muitas vezes, em situação de aula, nos testes de avaliação, mas também nas correções dos Exames Nacionais de 9.º e de 12.º anos.

Assiste-se frequentemente a um discurso que “anda à roda”, que não evolui; não há, por vezes, uma organização e conjugação lógicas das ideias, ou seja, ao nível do conteúdo não há ideias ou elas não são claras, não se relacionam entre si, por isso, depois, não são bem distribuídas pelo texto.

Para este cenário convergem ainda os tipos de erros e dificuldades já apresentados neste capítulo, as repetições de vocábulos e estruturas (nomeadamente a repetição dos conectores: pois, porque, mas,...), que conduzem à ausência de coesão e coerência textuais, comprometendo, assim, a textualidade. Acresce o facto de que, como revelaram os resultados dos inquéritos aos alunos, estes não têm hábitos de revisão. Urge, portanto, alterar esta situação, dando ferramentas para que os alunos possam e saibam como melhorar e desenvolver as suas ideias por escrito.

Falámos, neste capítulo, destes erros, entre muitos outros que não poderemos tratar neste momento e neste contexto, por não ser apenas este o nosso objetivo e obviamente por questões de espaço. No entanto, cremos que os erros e dificuldades referidos são bem paradigmáticos. O problema é que muitos professores e alunos não os sistematizam, muitos alunos não sabem quais são os seus erros mais frequentes, e como não dominam as regras para os evitarem nem “reparam” no erro devido à falta de hábitos de revisão e de estratégias que a facilite, a situação não se altera.

Concluindo, poder-se-á dizer que a análise/reflexão feita pode sempre ir mais além, de qualquer modo, os casos tratados parecem já bem elucidativos. Os erros evidenciados, registados maioritariamente em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, mas também em alunos do Ensino Secundário, são a parte visível do seu desconhecimento da gramática da língua. Nos momentos devidos, faltou a descrição das unidades da língua, faltou a explicação da sua representação escrita, ou seja, ficou por desenvolver a competência

¹²⁸ Para ilustrar estes sub-tipos de erros não colocaremos aqui exemplos, por serem vários e extensos, tentaremos digitalizá-los e incluir alguns deles em anexo.

metalinguística capaz de fundamentar escolhas e alicerçar automatismos, faltaram ainda estratégias de facilitação processual durante a fase de revisão da escrita, que informem os alunos sobre como e onde agir de forma a melhorar o seu discurso escrito.

3.3. *Síntese (da análise do corpus)*

Assim como já referimos, o presente estudo pretende ter um caráter e uma natureza didático-pedagógico(a) e, por isso, não ficaríamos satisfeitos por apenas disponibilizar uma identificação e caracterização geral, embora sistemática, de ocorrências de algumas tipologias de erros. Pretendemos antes propor um aproveitamento didático desta informação linguística, para estes e outros níveis de ensino, no que à promoção da competência de escrita concerne.

Acreditamos que esta prática poderia ser adotada para a oralidade. Uma sugestão nossa seria a de começar por recolher (gravando, por exemplo) e agrupar registos orais, atendendo, por exemplo, às suas características, especificidades, aos tipos de erros e aos contextos (sociais, geográfico, outros) em que foram produzidos. Esta atuação permitiria não só conhecer e aperfeiçoar o discurso oral, mas também perceber e refletir, principalmente em situação aula, sobre a eventual transposição da oralidade para a escrita.

Em nosso entender, a utilização deste conhecimento sobre as diferentes tipologias dos EE, associada ao CAR (código de apoio à revisão e aperfeiçoamento), permite não só tratar estes erros, mas também revelar outros com caráter menos frequente e/ou específicos de determinado aluno ou grupo, principalmente sempre que um trabalho individual nos pareça mais recomendável, porque igualmente mais eficaz, permitindo, assim, em todos os casos (e não apenas nestes) sensibilizar o(s) aluno(s) para os seus erros/dificuldades específicas (e que não são partilhados pelo resto da turma).

Lembramos, a este propósito, alguns “erros” ortográficos típicos de certos alunos, sob influência de uma oralidade com determinadas marcas de variedades diatópicas diferentes do português padrão já instituídos nessa área geográfica. A título exemplar, recordamos aqui alguns traços comuns numa das zonas onde efetuamos a nossa investigação, e que conhecemos bem por motivos profissionais e pessoais, como “*arreceber* o teste”; “*não arrecebi*”; “entre” em vez de entra; ou noutra zona geográfica, na qual também lecionamos e fizemos amigos “*queinte*” em vez de quente¹²⁹, etc.

¹²⁹ Traços já atrás referidos e descritos por Lindley Cintra nos dialetos setentrionais.

Ainda sobre esta matéria, queremos acrescentar que, nos últimos anos, temos trabalhado com alunos de Cursos de Aprendizagem em Alternância, geralmente cursos muito específicos, como Mecatrônica Automóvel ou Técnico de Laboratório, com formandos provenientes de diferentes regiões, onde as marcas supramencionadas são bem visíveis na oralidade e na escrita. Adicionalmente, também as experiências pessoais, percurso escolar, idades e motivações destes alunos são diversificados, algo que confere às suas produções orais e escritas características, mas também problemas, bem diferentes aos quais sentimos necessidade de dar respostas. E embora seja crucial tratar tipos de erros como os que atrás ilustramos, por vezes não se prestam a uma abordagem coletiva em situação de aula, antes a um apoio diferenciado.

E é também neste sentido que a correção classificatória nos proporciona, enquanto professora/formadora, recorrer a uma série de estratégias e práticas que permitem planificar tarefas para atacar as causas e origens dos erros. Inúmeros exemplos e possibilidades de operacionalização pedagógica a propósito do EO foram já apresentados no nosso anterior trabalho (Barbosa, 2007).

Não houve aqui a intenção de quantificar todos os subtipos de erros possíveis de serem incluídos em cada um dos grupos, até porque, como ilustra o exemplo anteriormente dado (“arreceber teste”), por vezes torna-se necessário analisar cada caso (cada subgrupo de erros), de forma a identificar os contextos em que foram/são produzidos, logo possíveis causas e/ou origens que determinam certo tipo de ocorrência/tipologia de erro.

Sem essa preocupação e investigação adicional, não é possível estabelecer estratégias conducentes a objetivos específicos, ou seja, destinadas à supressão de determinado erro/dificuldade e/ou a conduzir ao enriquecimento de determinado trabalho escrito.

Acrescentaríamos que, na inexistência de um registo efetivo, muitas vezes também os professores não têm consciência sobre os erros que os seus alunos cometem frequentemente. Como os alunos e os seus erros são os mesmos, mas os seus professores geralmente não, seria importante que o tipo de erros do aluno o acompanhasse, numa descrição de característica, que pudesse passar de professor em professor, por exemplo, e que esta informação sobre os tipos de erros/dificuldades recorrentes fossem do conhecimento e responsabilidade também do aluno. Acreditamos que, sem esta consciência(lização), associada a hábitos de revisão, nada se alterará.

Uma vez mais, foi com o intuito de dar e de gerir este tipo de informação e consciencialização, e para evitar o que denominamos correção em “surdina”, sem *feedback*, isto é, sem um retorno informativo, que implementamos, por princípio, o CAR.

Se há competências linguísticas – como a escrita, a leitura ou o conhecimento explícito da língua – que exigem um ensino formal, é necessário desenhar estratégias que prevejam o ensino e a aprendizagem dessas competências. E, é neste sentido que propomos que, com o apoio do CAR, esta atividade de análise e descrição dos erros e dificuldades de escrita, bem como o seu aperfeiçoamento, possam ser feitas também pelos próprios alunos/formandos requerendo o apoio do professor apenas se necessário, assumindo este último uma nova função de professor/mediador, que estabelece uma espécie de ponte entre a escrita e o escrevente, ou seja, um agente facilitador desta relação, mas também um criador da prática e do gosto de escrever.

Claro que se o professor dispuser já de resultados de um estudo preliminar, sobre o conhecimento dos tipos e subtipos de erros, poderá orientar os alunos para a identificação dos fatores que têm relevância no formato das estruturas que produziram, e que estão na origem dos seus erros, tornando, assim, visível a natureza do erro, promovendo a autonomia na revisão textual e ajudando à reflexão sobre a própria escrita. Na nossa prática, este diagnóstico é, sem dúvida, algo que fazemos habitualmente e que determina e permite um trabalho pedagógico adequado aos reais problemas de escrita dos nossos alunos/formandos.

Não tornaremos exaustiva esta demonstração sobre a pertinência e utilidade da informação linguística “autêntica” para fins didático-pedagógicos, mas, na secção seguinte deste capítulo, e no Capítulo 7, associaremos exemplos elucidativos das suas possibilidades, principalmente na planificação de atividades e materiais didáticos para as aulas de LP/Português, no que à promoção de competências de escrita, sobretudo durante a fase de revisão/aperfeiçoamento, diz respeito.

Por sua vez, para além das intenções atrás apresentadas, interessou-nos igualmente que os resultados deste estudo fornecessem pistas para uma intervenção e avaliação pedagógico-didática mais adequada, preferencialmente diferenciada, no sentido de consciencializar os alunos sobre os seus erros/dificuldades de escrita mais frequentes, fornecendo-lhes meios (e/ou estratégias) para os corrigir/ultrapassar.

Em suma, não poderemos abarcar aqui todas as componentes da escrita, todos os EE, nem todas as fases do processo que a mesma implica, mas cremos que iremos conseguir ilustrar de que maneira estas e outras dificuldades podem ser abordadas de uma forma, acreditamos, relativamente acessível, mas com vantagens que nos parecem por demais evidentes, mormente permitindo-nos gerir o que¹³⁰ e quando tratar, se diferenciadamente, isto é, se queremos tratar determinado tipo de erro – só ortografia (O); sintaxe (S); se, com um aluno a acentuação (A) e com outro a pontuação (P); se a construção sintática da frase, se mecanismos de coesão e/ou coerência, enriquecimento lexical, etc. como ilustraremos de seguida, através de exemplos retirados do *corpus*, da nossa prática letiva/formativa e do procedimento experimental (Capítulo 7) levado a cabo durante este doutoramento com o recurso ao CAR.

Uma nota final para referir que, em rigor, todos estes elementos se cruzam, e é precisamente nesse puzzle bem construído que reside a escrita competente. A título elucidativo, o enriquecimento lexical, por exemplo, contribui largamente para a coesão.

4. Proposta de estratégia de ensino e aprendizagem da escrita¹³¹ – EOPAVO(S)!* & CAR

Como dissemos, a problemática de investigação, isto é, a **pergunta de partida** que norteou o processo de elaboração do presente trabalho, é a seguinte: *De que forma o conhecimento sobre tipos de erros e a utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão contribuem para o desenvolvimento da competência de escrita?*

Como referimos, na parte teórica deste trabalho, o erro pode revelar-se uma excelente fonte de informação para o professor (e para o aluno) e um instrumento de trabalho para os alunos (em rigor, também para ambos). Long (1996, p. 443) considera que o retorno (*feedback*) sobre o erro (direto ou indireto) pode traduzir-se não só em aprendizagem efetiva, como na aplicação dessa aprendizagem a novas situações, convicções que partilhamos e que subjazem à criação e utilização do CAR.

Nesta segunda parte, explicamos como, a partir do conhecimento dos tipos de erros, podemos desenhar estratégias de ensino adequadas, diversificadas, aferir e/ou consolidar

¹³⁰ Mesmo tratando-se de um trabalho/texto com diferentes EE, podemos optar por apenas trabalhar determinado tipo de erro ou dificuldade escrita, evidenciando-o através do código, isto é, do(s) símbolo(s) correspondente(s).

¹³¹ Estratégia de ensino e aprendizagem da escrita proposta neste estudo – EOPAVO(S)!*& CAR – associação do conhecimento sobre tipos de erros – ortográficos, pontuação, acentuação, vocabulário, outros (como a sintaxe) associados a um código de apoio à revisão da escrita.

aprendizagens, dirigir essas estratégias, atividades e materiais para o desenvolvimento de atitudes de reflexão e consciencialização das regras que regem as estruturas mais atingidas pelos desvios.

Tal como salientamos, aquando da apresentação da nossa conceção de erro, não desvalorizamos, pelo contrário, enfatizamos a importância do treino da língua nas suas dimensões comunicativa e funcional e cremos que esta nossa atitude de reflexão sobre a escrita e a tomada de consciência dos EE/dificuldades e da importância da revisão funcionarão como fomento à eficácia destas dimensões.

4.1. CAR – Código de Apoio à Revisão – Evidências

No sentido de clarificar a utilização e funcionalidade do CAR, apresentaremos aqui exemplos concretos do seu uso, depois que os registos escritos são produzidos ou durante a sua produção pelos alunos, isto é, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento dos mesmos.

Por princípio, em cada nova turma que temos, realizamos, nas primeiras aulas/sessões de formação, um diagnóstico que passa pelas competências essenciais do uso da língua – oralidade, leitura, escrita, CEL,... Com base neste diagnóstico e depois de explicitado¹³² o CAR, preparamos uma intervenção nas áreas que se revelaram (mais) deficitárias nas produções escritas dos alunos, implementando, de acordo com o tempo, recursos, cumprimento do programa, etc., o uso do CAR e de estratégias adequadas e diferenciadas, porque informadas, de superação das dificuldades/dos EE ou de melhoramento do discurso escrito. Nem sempre se trata de corrigir erros, muitas vezes apenas de pensar sobre como aperfeiçoar o que está correto, isto é, de “dizer/escrever o mesmo de outra forma” mais eficaz, apropriada, etc.

Tomando esta estratégia – CAR - como central no tratamento dos EE, de outras dificuldades e como motor para o aperfeiçoamento da escrita, na fase de revisão, não excluindo as imensas variáveis que podem favorecer ou comprometer o desenvolvimento da mesma, encontramos uma série de evidências na nossa prática, que nos levam a atribuir uma significativa percentagem desta melhoria à sua utilização.

Senão vejamos, os seguintes exemplos retirados do *corpus* 1 de registos executados pelos nossos alunos/formandos e por nós que evidenciam que a utilização sistemática de

¹³² Esta clarificação é muito similar à que realizamos nas experiências didáticas e que será apresentada no Capítulo 7 – Metodologia de implementação do CAR.

um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento, comum a diferentes níveis e tipos de ensino, é vantajosa por:

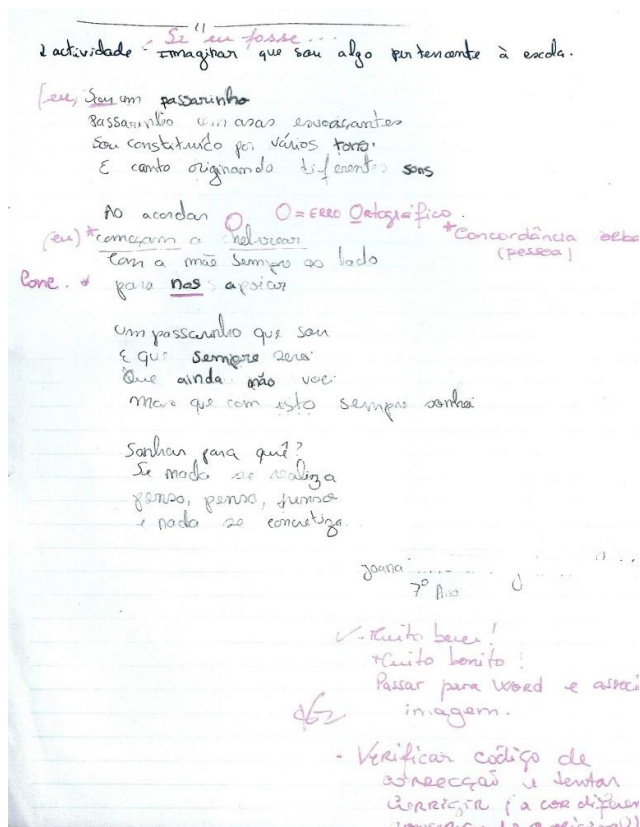
- *criar um ambiente facilitador da produção escrita e do seu aperfeiçoamento;*

Creemos que todos os exemplos que a seguir apresentamos mostram como trabalhar a escrita se torna mais acessível, claro e construtivo com o apoio do código.

- *automatizar procedimentos de autocorreção e edição (dentro e fora da escola);*

Nesta atividade de escrita criativa (Figura 19. Exemplo 1 – Versões 1 e 2), quisemos, através do uso do código, chamar a atenção para a Sintaxe, ao nível da concordância (conc.) em número do sujeito com o verbo (Eu... começo e não “começam”, como a aluna escreveu na primeira versão) e para o correspondente pronome pessoal forma de complemento. A segunda versão revela uma correção facilitada pelas indicações dadas, realizada autonomamente, em aula ou fora¹³³. A versão 3 incluía a imagem de um pássaro e foi lida em aula. Geralmente, trabalhos deste e de outros tipos são publicados num jornal, blogue e/ou na sala de aula/escola em local adequado.

¹³³ Vejam-se os resultados da análise do procedimento experimental, onde, sem a ajuda do código, os alunos das diferentes turmas não detetaram nem corrigiram este tipo de EE (neste caso de sintaxe-concordância).



Sou um passarinho
 Passarinho com asas esvoaçantes
 Sou constituído por vários tons
 E canto originando diferentes sons.

Ao acordar começo a chilrear
 Com a mãe sempre ao lado
 Para me apoiar

Um passarinho sou
 E sempre serei
 Ainda não voei
 Mas com isso sempre sonhei!

Sonhar para quê?
 Se nada se realiza
 Penso, penso, penso
 E nada se concretiza.

Joana - 7ºano

Figura 19. Exemplo 1 - Escrita criativa – Versões 1 e 2

No exemplo seguinte exemplo (Figura 20) de uma “carta de estágio” para a professora de Português, a revisão foi feita em aula, em trabalho de pares e em diálogo com a professora, e é nossa intenção aqui:

- ajudar na reflexão sobre a própria escrita e a solucionar problemas;

? - olá, professora Sabel:

Eu (que) estagiei no
 monitorio, cenario cultural e de socialização social de
 crianças. Nesta investigação (eu) ~~eu~~ tive o prazer
 de passar por sete salas diferentes, com ~~com~~
 esse ^{berçário} monitorio até ao ATL.

Em cada sala desempenhei ~~por~~ funções diferentes
 quanto ~~mais~~ ^{for} a idade das crianças, mais
^{oportunidades} oportunidades tinha de fazer ~~partes~~ trabalhos
 com as mesmas.

As salas que mais gostei de estar, foi na
 sala dos dois e dos três anos, porque ~~ela~~ é
 uma sala onde tudo é novidade para as crianças
 e tem curiosidade de aprender.

^{monotonia} monotonia e na sala de um ano, é mais
monotona, porque faz-se sempre a mesma coisa,
 dá-se a comida, muda-se a roupa e colamos
 os bebés nos cãos para dormir.

A partir dos quatro anos, as crianças já começam
 a ser mais ^{autônomas} autônomas e a saberem o que querem.

A já se tornam mais teimosas e mais difíceis de
 obedecerem ao que lhes é pedido, apesar de eu
 também ter gostado muito de trabalhar com
 crianças mais "belhonas" porque dão-nos mais
 valor e já nos entendem.

A posso dizer que adorei imenso, esta nova experiência
 porque adoro crianças, mas também foi muito
 bom ter conhecido novas pessoas e ter
 aprendido novos conhecimentos, o melhor é
 o principal foi ^{aprender} aprender a lidar com as crianças.

Figura 20. Exemplo 2 - Carta de estágio

Discutir construções sintáticas, ler em voz alta algumas dessas construções, verificando de que forma se podem melhorar; refletir sobre a formação da palavra “berçário”, que deriva de “berço” e não “verço”, etc. são diálogos muito produtivos¹³⁴.

Este texto evidencia ainda diferentes falhas que comprometem a coesão e coerência textuais (algo que teve que ser trabalhado com a aluna).

Pretendemos também:

¹³⁴ E que partem de uma chamada de atenção que provém da utilização do símbolo O (ortografia) do CAR.

- **conceber um apoio e avaliação diferenciados**, tal como sucede com os registos que a seguir apresentamos – geralmente inseridos em grelhas individuais e/ou adequadas para o efeito e muitas vezes construídas “a duas mãos” pelo professor e pelo aluno.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS – CAÇA AO ERRO

Elabore uma lista dos tipos de erro que cometer nos textos escritos e/ou fichas de trabalho. Registe, igualmente, as observações feitas pela formadora.

Deve considerar todo o tipo de erros (construção de frase, gramática, pontuação, ortografia ...). A indicação do tipo de erro permitir-lhe-á ao fim de algum tempo detectar a(s) área(s) a melhorar. Assinale com a mesma cor os erros que se repetirem (bem como a data em que ocorreram) e, sempre que possível, tente corrigir os seus erros, consultando um dicionário e/ou prontuário, sempre que se justifique.

Exemplo de lista/esquema:

Actividade Data	Tipo de erro Registo	Correcção	Observações (próprias e/ou da formadora)
Actividade escrita 05/01/06 Ficha 1	(A) AS / A (A) Énologia	as / à enologia	nas 2.ª actividades, a 4.ª e 5.ª não revela problemas de sintaxe: umas vezes de (P) e (A); outras de (C). Rever (P) Rever (A) e (P); eliminar (C).
Ficha 2 05/01/06	(A) impossível (A) próximo (A) possível	Tên impossível próximo possível	I. fazer marca de parágrafo – textos manuscritos Rever (A) a ≠ pro' ≠ ah Ex. Eu vou à feira (dat + preterito) ↳ "existir"; sentido temporal. Ex.: Há muitas uvas... AG! Que lindo! Não te vejo há muito tempo (intersecção)

Ficha de trabalho nº _____

Formadora: Isabel Barbosa

Figura 21. Exemplo 3 - Grelha de registos preenchida – Caça ao erro

Este tipo de registo é feito também depois de cada teste e trabalho de avaliação escrito, para cada aluno e para cada turma, de uma forma relativamente rápida e simples com o recurso ao CAR, permitindo-nos acompanhar e comparar a evolução e/ou regressão das habilidades e fragilidades de escrita de cada aluno e turma(s).

- **desenvolver necessidades nos escreventes (necessidade de procurar ajuda na resolução de problemas de escrita – nos prontuários, dicionários, gramática, online, etc.);**

As grelhas que a seguir apresentamos servem para ilustrar alguns dos materiais criados com o propósito acima enunciado, às quais se poderiam adicionar, por exemplo, guiões de pesquisa na Internet, de utilização de um dicionário, entre outras.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS – CAÇA AO ERRO

Elabore uma lista dos tipos de erro que cometer nos textos escritos e/ou fichas de trabalho. Registe, igualmente, as observações feitas pela formadora.

Deve considerar todo o tipo de erros (construção de frase, gramática, pontuação, ortografia...). A indicação do tipo de erro permitir-lhe-á ao fim de algum tempo detectar a(s) área(s) a melhorar. Assinale com a mesma cor os erros que se repetirem (bem como a data em que ocorreram) e, sempre que possível, tente corrigir os seus erros, consultando um dicionário e/ou prontuário, sempre que se justifique.

Exemplo de lista/esquema:

Actividade Data	Tipo de erro Registo	Correcção	Observações (próprias e/ou da formadora)

Ficha de trabalho nº _____

Formadora: Isabel Barbosa

Data: _____

Formando: _____

Figura 22. Exemplo 4 – Grelha de registos – Caça ao erro

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS – ENRIQUECIMENTO VOCABULAR

Elabore uma lista com os novos vocábulos encontrados ao longo do ano lectivo 2005/06. Associe-lhes uma definição e/ou sinónimo. Crie uma frase com a nova palavra. Integre-a, sempre que se justifique, no seu discurso oral e escrito.

Data Novo vocábulo (e/ou nova expressão)	Definição e/ou sinónimo	Frase que integre o novo vocábulo

Ficha de trabalho nº _____

Formadora: Isabel Barbosa

Data: _____

Formando: _____

Figura 23. Exemplo 5 - Grelha de registos – Enriquecimento vocabular

- permitir a generalização a outros contextos;

Os exemplos seguintes mostram um relatório de uma ida ao teatro, elaborado por uma aluna do 12.º ano, Ensino Privado (Figura 24), e um reconto escrito da história do *Gato das Botas* (Figura 25), de uma formanda de um Curso de Aprendizagem em Alternância – Técnico de Serviços Sociais e Apoio à Comunidade¹³⁵, o que significa que o código pode ser utilizado em diferentes níveis e tipos de ensino, assim como de tipos e géneros textuais. Na nossa prática, o seu uso é transversal a todos os contextos que envolvam a promoção da competência de escrita (Ensino Básico, Secundário, público e privado, percursos escolares alternativos e formação de adultos).

¹³⁵ Os alunos deste curso fizeram estágio em infantários/ATL, por isso tinham que ler e contar histórias às crianças. Este texto fez parte de um trabalho que incluía a preparação da leitura expressiva, do reconto oral e escrito e a elaboração de questões sobre a história adequadas à idade das crianças com que os formandos trabalhavam em estágio.

A esta aluna do 12.º ano foi pedido que fizesse uma revisão das normas de colocação da vírgula (ficha informativa anteriormente distribuída) e foram fornecidos exercícios adicionais para consolidação das mesmas.

Relatório ida ao teatro da peça "Felizmente há Luar"

O No dia 28 de Fevereiro de 2008, às 10:30,

P fomos assistir à peça de teatro, em Vila Nova de Gaia, do autor Luís Sttau Pontino.

P No decorrer da peça ~~pod~~ fomos observando

A/B que nesta época era notável as perseguições políticas levadas a cabo pelo Estado Novo.

P A História ~~relata~~ relata também a injustiça da repressão. Esta é baseada num general que é

P perseguido injustamente e torturado pelo Estado.

Mostra também o medo e a situação económica do povo, o luxo do clero e da burguesia. Nesta época prevalecia a desordem política do país.

EA "Felizmente há Luar" foi publicada em ~~1961~~ 1961 mas, proibida pela censura, só em 1978 foi representada e pelo próprio Luís Sttau Pontino.

EA Na minha opinião, nesta história predomina o sarcasmo e a ironia. Gostei da peça. É interessante e ajuda a compreender melhor a história.

Tem como simbolismo a sala verde (vinda de Paris) e o número 7.

✓ JH

Rever colocação das vírgulas.

Figura 24. Exemplo 6 - Relatório de ida ao teatro (12.º ano)

Uma nota final, para chamar a atenção para alguns exemplos de EE encontrados no texto da Figura 24, neste caso no texto de uma aluna do 12.º ano, nomeadamente, o EO "tortorado" (troca o/u) e os EP (colocação da vírgula com a conjunção adversativa "mas") e EA "...1996_ mas, proibida...", já descritos no *corpus*, que vêm confirmar a observação que já havíamos feito sobre a permanência e transversalidade de alguns dos erros encontrados no *corpus*, nos diferentes níveis e tipos de ensino.

- promover a capacidade crítica de autoavaliação e a autonomia na revisão textual; etc.¹³⁶

O primeiro comentário desta aluna ao verificar o texto (Figura 25) foi: “Como é que não reparei que escrevi tantas vezes ‘este’?”

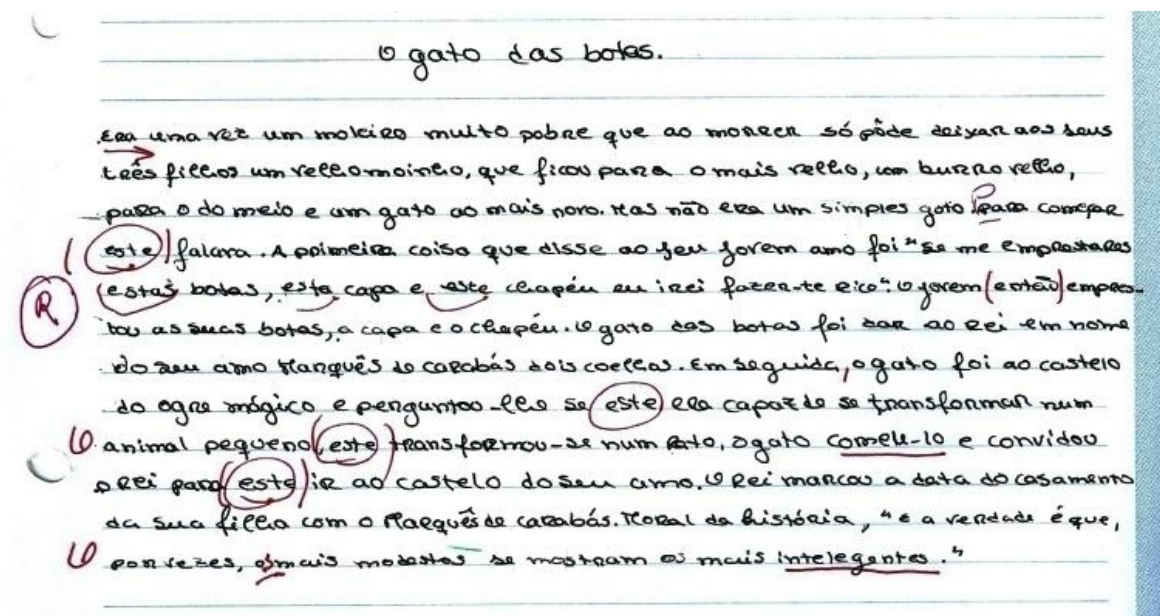


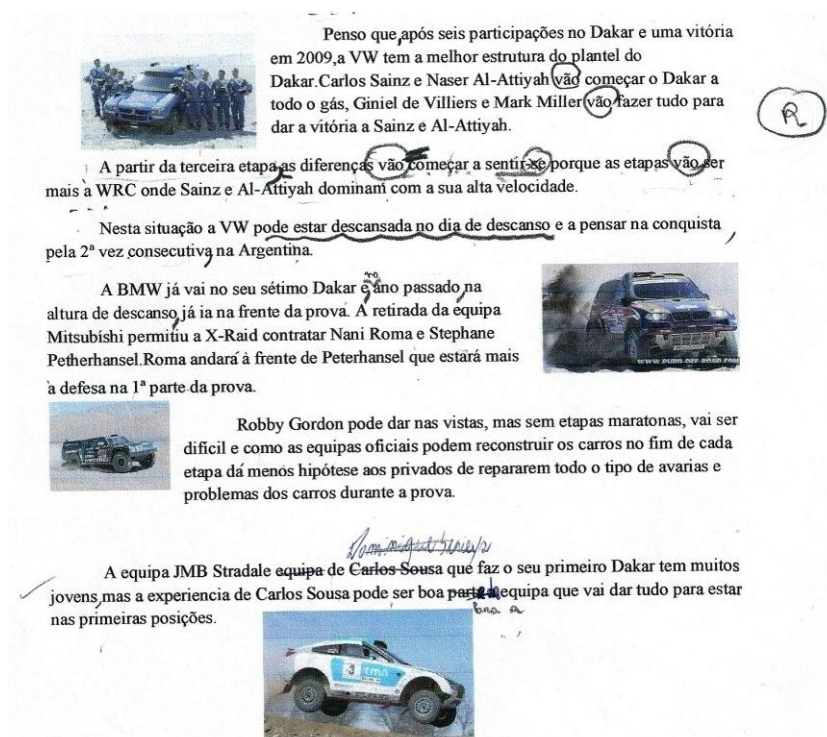
Figura 25. Exemplo 7 - Reconto escrito da história do Gato das Botas

¹³⁶ Se a esta prática associarmos outras já comprovadamente eficazes (*peer review*, leitura em voz alta, discussão de exemplares,...) os resultados poderão revelar-se muito promissores.

Outros exemplos:

A troca de trabalhos realizados pelos alunos para efetuarem a revisão é também fomentada.

Geralmente, os textos são revistos em pares ou grupo, de forma a que todos contribuam para o seu aperfeiçoamento. Algumas vezes acrescentam, também os alunos/formandos, o código de revisão e outras procedem apenas ao que consideram ser correções e/ou melhorias atendendo ao CAR. Como alternativas discutimos em voz alta essas correções, alterações e/ou sugestões, variando entre o trabalho individual, de pares, grupo ou de toda a turma, dependendo do solicitado. Estes excertos representam algumas dessas etapas efetuadas em aula.



Penso que, após seis participações no Dakar e uma vitória em 2009, a VW tem a melhor estrutura do plantel do Dakar. Carlos Sainz e Naser Al-Attiyah vão começar o Dakar a todo o gás, Giniel de Villiers e Mark Miller vão fazer tudo para dar a vitória a Sainz e Al-Attiyah.

A partir da terceira etapa as diferenças vão começar a sentir-se porque as etapas vão ser mais a WRC onde Sainz e Al-Attiyah dominam com a sua alta velocidade.

Nesta situação a VW pode estar descansada no dia de descanso e a pensar na conquista pela 2ª vez consecutiva na Argentina.

A BMW já vai no seu sétimo Dakar e ano passado na altura de descanso já ia na frente da prova. A retirada da equipa Mitsubishi permitiu a X-Raid contratar Nani Roma e Stephane Peterhansel. Roma andará à frente de Peterhansel que estará mais à defesa na 1ª parte da prova.

Robby Gordon pode dar nas vistas, mas sem etapas maratonas, vai ser difícil e como as equipas oficiais podem reconstruir os carros no fim de cada etapa dá menos hipótese aos privados de repararem todo o tipo de avarias e problemas dos carros durante a prova.

A equipa JMB Stradale de Carlos Sousa que faz o seu primeiro Dakar tem muitos jovens, mas a experiência de Carlos Sousa pode ser boa para a equipa que vai dar tudo para estar nas primeiras posições.

Figura 26. Exemplo 8 – Texto de opinião

Gradualmente, pretende-se que os alunos/formandos se “libertem” das estratégias de facilitação processual, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento dos seus escritos, de forma a ganharem a sua autonomia a este nível. No Capítulo 7, ponto 2, metodologia de implementação do CAR, passo 5, damos sugestões sobre como fazê-lo.

Inúmeros exemplos do que consideramos serem as possibilidades de trabalho com recurso ao código poderiam aqui ser ilustradas, no entanto cremos que estes são já

elucidativos deste “diálogo a várias vozes”, que acontece durante a fase de revisão da escrita, mediado pelo conhecimento dos tipos de erros e da utilização do código de apoio.

Por fim, e voltando ao *corpus* 2, uma vez mais através da contagem dos registos de EE, tentamos aferir se as ocorrências de erros e dificuldades aumentaram ou diminuíram de um teste para o outro. Não querendo logicamente, e de forma abusiva, atribuir a diminuição de ocorrências de EE, de um teste para o outro, isto é, do 1.º para o 2.º teste, do 3.º período, à utilização do código, e não querendo, de igual modo, desvalorizar as restantes atividades e estratégias implementadas no sentido de promover esta competência, os quadros seguintes deixam transparecer o desenvolvimento da competência de escrita, uma vez que o CAR foi utilizado menos vezes, sinal positivo de evolução a este nível e reforço na crença de que o caminho que realizamos parece fazer sentido.

Quadro 36. % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 7.º ano - *corpus* 2

7.º Ano	N.º Palavras	N.º Ocorrências	% Ocorrências	Diferença
1.º Teste	8.157	376	4,61	-1,68%
2.º Teste	7.635	224	2,93	

Quadro 37. % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 8.º ano - *corpus* 2

8.º Ano	N.º Palavras	N.º Ocorrências	% Ocorrências	Diferença
1.º Teste	8.748	376	4,30	-0,97%
2.º Teste	9.730	324	3,33	

Quadro 38. % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 9.º ano - *corpus* 2

9.º Ano	N.º Palavras	N.º Ocorrências	% Ocorrências	Diferença
1.º Teste	5.069	201	3,97	-1,32%
2.º Teste	4.841	128	2,64	

Quadro 39. Evolução % de ocorrências EE – 1.º e 2.º testes – 7.º, 8.º e 9.º anos - *corpus* 2

	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Variação % de ocorrências do 1.º para o 2.º teste	-36,35%	-22,53%	-33,32%

Como se pode verificar pela análise dos dados, num relativo curto espaço de tempo, a variação de ocorrências, isto é, as vezes em que reconhecemos o símbolo do código identificativo de determinado tipo de erro/dificuldade de escrita diminui consideravelmente.

5. Síntese

As evidências da nossa prática, algumas apresentadas no presente capítulo, são para nós bastante animadoras e conclusivas no que diz respeito à utilidade do conhecimento sobre tipos de erros e de outras dificuldades de escrita bem como do uso de um CAR, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento da escrita. No entanto, de forma a consolidar estas evidências, realizamos um procedimento experimental destinado a testar a reação, receção e eficácia de um código de apoio à correção, revisão e reformulação da escrita (CAR), em diferentes níveis de ensino, e cujos resultados apresentaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 7

Atividade experimental - Utilização de um código de apoio à revisão (CAR) – Apresentação e análise dos resultados

1. Introdução

Como escrevemos no desenho metodológico, concretizamos um procedimento experimental, em turmas de diferentes níveis de ensino de escolas do Vale do Sousa, destinado a testar a reação, receção e eficácia de uma estratégia de apoio ao aperfeiçoamento da escrita, numa ótica que, neste caso, se aproximou, se não da “investigação-ação”, pelo menos da “investigação para a ação” (Esteves, 1987), e que visou o fornecimento de informações adicionais sobre a possibilidade de aplicação e generalização de um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento das competências da escrita comum a diferentes níveis de ensino.

Interessou-nos conhecer os resultados da aplicação do CAR com alunos mais jovens, nomeadamente do 2.º Ciclo, por não termos experiência de trabalho a este nível e do 3.º Ciclo, por termos menos experiência de trabalho do que no Ensino Secundário e em percursos escolares alternativos. Importou-nos, também, e independentemente do nível e tipo de ensino, testar esta estratégia, em turmas que não aquelas com que trabalhamos, de forma a objetivar e fortalecer as eventuais (des)vantagens da utilização deste recurso.

2. Descrição do CAR e metodologia de implementação

Se queremos que os nossos alunos/formandos utilizem um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita (CAR), eles precisam de saber como fazê-lo. Se não souberem o que os símbolos significam, por exemplo, estes não serão muito úteis. Por sua vez, é importante que os alunos compreendam a importância da revisão (e das outras fases do processo de escrita), que os professores os treinem a ler o seu próprio trabalho (e/ou o de um colega) criticamente para que eles consigam fazer correções e/ou alterações, com ou sem a sua orientação. E foi, precisamente, pela apresentação, clarificação e utilidade de um código, da alusão às diferentes fases do processo de escrita, através de diálogo com os alunos e do apoio de uma apresentação eletrónica (Apêndice F), que iniciamos esta

experiência com o CAR, em diferentes níveis de ensino, como passaremos a ilustrar de seguida:

Implementação

Passo 1 – Conhecer, compreender e utilizar um código

1.1 Breve introdução sobre a definição e utilidade de um Código e de Símbolos (principalmente nos 5.º e 6.º anos, no 8.º ano aligeiramos esta exposição).

São aqui ativados uma série de pré-conhecimentos dos alunos. Antes mesmo de mostrarmos os exemplos, os alunos vão dando várias sugestões que partem das suas experiências.

Como elucida a apresentação eletrónica utilizada (Apêndice F), foram projetados exemplos de outros códigos/símbolos para clarificar a sua utilidade. O símbolo F de Facebook acolheu muito entusiasmo, que aproveitamos numa clara alusão ao que fazemos com o CAR, especialmente por se tratar de uma letra/símbolo, também ela/ele representativa(o) de muita informação = rede social, partilha de imagens, textos, vídeos, etc.

Passo 2 – Conhecer, compreender e utilizar um código de apoio à revisão

1.2 Um código de apoio à revisão - Sistematização

Familiarizados (os alunos) com a definição e funcionalidades de um código, generalizadamente, estabelece-se um paralelismo com a sua utilização nas tarefas de escrita, nomeadamente durante a fase de revisão. Sendo, por isso, essencial relembrar em que momento se processa a revisão (fases do processo de escrita).

1.2.1 O professor explica que a turma vai olhar para letras e outros símbolos indicadores de erros/dificuldades de expressão escrita e de propostas para corrigir e aperfeiçoar um texto ou trabalho escrito e que os alunos vão tentar adivinhar o que significam.

1.2.2 O professor regista no quadro ou projeta os símbolos (ou letras) um a um; geralmente os alunos adivinham o significado, mesmo antes de o professor dar exemplos para clarificar o código. Os alunos chegam com alguma facilidade ao significado de um **O** neste contexto, isto é, do tipo de erro de que estamos a falar – Ortografia

P – Pontuação

A – Acentuação

e assim sucessivamente. No entanto, à medida que o código se vai complexificando, o professor vai auxiliando na sua decifração.

S – Sintaxe

V/L – Vocabulário/Léxico

TV – Tempo verbal

Conc. – Erro de concordância

R – Repetição

→ Inserir espaço entre a margem da página e o início do texto de um parágrafo

↪ – Não fazer parágrafo

// – Fazer parágrafo

(...) – Falta informação

X – Falta palavra, elemento de ligação, etc.

() – A informação que se encontra dentro de parêntesis é desnecessária

! – Note bem! Chamada de atenção ou sugestão.

? – A ideia não é perceptível! O sentido, a intenção não é claro(a). Por essa razão, há uma questão associada a este símbolo para solicitar esclarecimento, desenvolvimento, etc.

☺ A professora gostou muito, considerou bonito e/ou achou piada à expressão, ideia, construção original, etc.

Estes e outros símbolos, bem como a sua explicitação, encontram-se no Apêndice E – Tabela explicativa do CAR.

Passo 3 – Treinar e utilizar um código de apoio à revisão

1.3 Um código de apoio à revisão - Utilização/Treino

1.3.1 Se o símbolo **P** for escrito no quadro (ou projetado), o professor pode escrever um exemplo com erro de pontuação. Exemplo:

P Qual é o teu nome_

Este percurso deve ser feito gradualmente, dando a conhecer aos alunos todos os símbolos e adicionalmente distribui-se uma ficha com uma tabela informativa (Apêndice E) para que os alunos procedam à revisão sozinhos em casa (TPC, por exemplo), depois da correção dos testes, etc.

Exemplos:

P Qual é o teu nome_

O Eu vivo em **l**ousada.

O/P Tu vives em **p**aredes_

P/S O João, come um chocolate.

A Estes alunos foram muito simp**á**ticos

V Este livro é **bué** porreiro.

1.3.2 A primeira atitude que devemos ter, quando exercitamos os nossos alunos para (conseguirem) rever e editar o seu trabalho, será então permitir-lhes a identificação dos erros, treinar os seus olhos e atenção (pensamento) para a sua deteção, dar-lhes a habilidade para os reconhecerem. Podemos começar por fazê-lo da seguinte forma:

a) escrevendo ou projetando frases erradas no quadro e pedindo aos alunos que tentem indicar onde estão os erros (vindo ao quadro sublinhar, por ex.; distribuindo uma ficha,...).

Exemplo:

O/P _eu vivo no porto E tu_

Facilmente os alunos chegam a conclusões como: falta letra maiúscula no início da frase; nomes próprios escrevem-se com maiúscula; falta ponto de interrogação; etc.

b) Depois podemos ir aumentando o grau de dificuldade, dando outro tipo de exercícios, para fomentar este treino de detetar frases/textos, com e sem erros.

Exemplo: Identificar frases que têm erros, no meio de frases corretas.

Elaborar um exercício do tipo – Quais das seguintes frases têm erros? Assinala com x as erradas.

1)... 2) ... 3) ... 4) ...

Passo 4 – Exercitar/Aplicar o código¹³⁷

O professor entrega aos alunos uma fotocópia de um excerto de um texto/trabalho (ou escreve no quadro, projeta,...) produzido ou não por eles. Os alunos tentam identificar

¹³⁷ Estas referências (1.3.2 a e b, passos 4 e seguintes) seguem aqui a título ilustrativo, isto é, de como o CAR poderá ser explicitado e treinado em aula, mas para o nosso estudo, atendendo ao tempo disponibilizado pelas escolas, não foram implementadas durante a realização do procedimento experimental (pré e quase).

os erros e colocar os símbolos de correção/revisão correspondentes (ao lado, por cima ou no início/final da linha). Em alternativa, os alunos podem ir ao quadro e escrever os símbolos nas frases/parágrafo que o professor lá escreveu.

Se o registo escrito for projetado/escrito no quadro interativo, os alunos usam os símbolos a cor diferente e depois professor e alunos (ou apenas professor) terão oportunidade de discutir a sua eventual (in)correta colocação/correspondência. O professor poderá ainda acrescentar outros erros ou símbolos, questionar sobre o assunto do texto, propor novos vocábulos, sinónimos, refletir sobre conteúdo e forma, etc.

Como alternativa o docente fornece aos alunos frases, textos/trabalhos com erros e respetivo símbolo incluído na margem. Os alunos têm que identificar o tipo de erro (baseado no símbolo) e reescrever a palavra, frase, ideia corretamente.

Esta é a nossa habitual atuação, há já muito tempo, na fase de realização ou entrega e revisão de TPCs, testes, outros textos e trabalhos. No caso da Sintaxe (ES), depois da explicação, deveriam associar-se exercícios de treino de CEL, metalinguagem (Ex. com orações subordinadas geralmente a vírgula separa...; utilizar exemplos de erros e dificuldades como as apresentadas no Capítulo 6).

Voltando ao procedimento experimental desenvolvido, e depois de realizarmos alguns exercícios para clarificar o funcionamento do código, pedimos à turma para atentar apenas nos símbolos (presentes no respetivo diapositivo - Apresentação eletrónica - Apêndice F) que seriam essenciais para procederem ao aperfeiçoamento do(s) textos que iríamos distribuir. Nos 5.º e 6.º anos entregamos uma ficha com um texto (Apêndice G) e no 8.º ano uma ficha com dois textos (Apêndice H), com a inserção do CAR, e pedimos que realizassem a tarefa de revisão e aperfeiçoamento atendendo à informação dada pelo código.

Por fim, efetuamos uma reflexão e avaliação da atividade, através de discussão oral e de um teste de avaliação (Apêndices G e H) .

A experiência terminou com um agradecimento final, seguido do nosso registo escrito, no diário de bordo, sobre a experiência vivenciada, já no exterior da sala/escola.

Passo 5 – Remover os símbolos gradualmente

Numa fase posterior, e uma vez acostumados ao uso de símbolos – e também à ideia de que os próprios alunos farão sozinhos as correções indicadas pelo código, os professores

poderão querer remover gradualmente as ajudas para “forçar” os alunos a avançar um patamar na autonomia e competência ao nível da correção/revisão do próprio trabalho. Algo que também deverá acontecer em diferentes fases:

1. Sublinhado/Com símbolo – o professor sublinha o erro e inclui o símbolo (junto do erro ou na linha correspondente);
2. Sublinhado/Sem símbolo;
3. Símbolo(s) na margem/linha;
4. Marcas na margem (em vez de usar símbolos, o professor põe uma marca na margem, um x, por exemplo) para cada erro que exista nessa linha;
5. Apenas uma marca na margem (x, por exemplo), na linha correspondente, não indicando quantos erros nem tipos.

Encontram-se aqui inúmeras possibilidades de avaliação diferenciada, que poderão ser realizadas em determinado nível, ano, turma e/ou em diferentes níveis e tipos de ensino. Nem todos os alunos avançam nas aprendizagens da mesma forma e esta é, em nosso entender, uma boa maneira de trabalhar e acautelar essas situações.

Cremos que estas estratégias possibilitam, ainda que gradualmente, que os alunos se consciencializem da importância da reflexão sobre o que escrevem e da relevância da revisão para o aperfeiçoamento da sua escrita.

Parece-nos essencial referir que quando devolvemos o produto da atividade/do texto (realizado em aula ou TPC) aos alunos, com os símbolos, convém dar-lhes tempo, pelo menos algumas vezes, para fazer, em aula, a revisão/reescrita. Este é um bom momento para potenciar o uso de materiais de apoio como o dicionário, gramática, prontuário, recursos *online* (podemos também ir realizando exercícios de treino de consulta destes recursos com um guião de exploração e utilização dos mesmos). Pensamos também que se realizados com alguma frequência, este tipo de exercícios relembra aos alunos o quão importante é reconhecer e saber corrigir os seus erros, os recursos que têm ao seu dispor e como ambos (treino e recursos) permitem fazer evoluir e aprender mais sobre como escrever melhor.

Associados aos símbolos utilizados, e partindo do trabalho que é feito com os mesmos, temos vindo a criar documentos complementares, nomeadamente: grelhas de registo e correção dos erros/dificuldades; grelhas de enriquecimento lexical (cf. exemplos

apresentados nas Figuras 21 a 23); *error checklists*¹³⁸; questões diretas e discussão oral destes trabalhos, resultados e estratégias. A feira de dúvidas e dificuldades do Português¹³⁹, que realizamos algumas vezes durante o ano letivo, com recurso às fotografias tiradas com os telemóveis, os achados na Internet e/ou em *outdoors* são também de grande e entusiástico préstimo. Em suporte informático, as ferramentas de registo de alterações do Microsoft Word (cf. Figura 27) e mais recentemente os Google Docs permitem aos professores fazer sugestões de reformulação e usar o código com recurso às novas tecnologias, deixar notas e questões para que o aluno/formando possa responder ao mesmo tempo que prepara uma nova versão do trabalho e/ou o edita. Por sua vez, o aluno também pode aceitar ou rejeitar recomendações e emendas e/ou solicitar o apoio dos professores ou dos colegas.

¹³⁸ Grelhas/*checklists* sobre as regras de utilização da pontuação (incluindo, por exemplo, sinal, nome e descrição, exemplos da sua aplicação); para esclarecimento das regras de construção sintática da frase (verbo + sujeito+ complementos, ...); o professor pode alterar a *checklist* dos EE, atendendo a erros e dificuldades específicas, que o aluno/turma apresenta recorrentemente. Estas *checklists* podem aplicar-se ainda ao CEL, mas também a *layouts* e construções de diferentes géneros textuais, determinado tipo de texto, como por exemplo: “1.ª frase de cada parágrafo deve introduzir o assunto” ou “As cartas (in)formais necessitam de saudação formal, assinatura, etc...”. Independentemente dos detalhes das grelhas e/ou *checklists*, elas devem ajudar os alunos a reter o que é ou deve ser uma escrita competente.

¹³⁹ Atividade já referida no início do Capítulo 6, em nota de rodapé. A “Feira de dúvidas e dificuldades de Português” são momentos de discussão e explicitação de todos os tipos de erros e dificuldades de escrita, lidos, fotografados, encontrados na Internet, etc. e que vão das “comuns” dificuldades aos exemplos de erros mais inusitados e caricatos.

Abandono da 3.ª Idade

A população idosa apresenta na sua maioria situações de dependência que acarretam encargos muito significativos para qualquer família. Mas por vezes, existem famílias que não estão dispostas a zelarem pelo seu cuidado, já que estes exigem diversas necessidades e de algum tipo de apoio domiciliário. Somado às dificuldades de reintegração no meio familiar, torna-se por circunstâncias bastante árduo a confraternização com aqueles que são considerados como uma fonte de sabedoria, acabando por simplesmente abandona-los.

Em primeiro, o número de idosos abandonados nos hospitais não pára de aumentar. Só no Amadora-Sintra há 43 idosos - e também cinco crianças - que já tiveram alta clínica mas permanecem internados por "motivos sociais". Os idosos são deixados nos serviços de urgência com o cartão de utente sobre o peito, os familiares que "desaparecem" e não atendem os insistentes telefonemas feitos pelas assistentes sociais e as vidas marcadas pela miséria e pelo abandono que acabam numa cama de hospital.

Em segundo, quantos e quantos acabam mesmo por morrer em sua casa? Agora, têm vindo a descobrir diversos casos destes levantando uma enorme polémica social. Ressuscitam nas capas dos jornais e nos programas de televisão. Depois, começaram a "escavar" e descobrem mais alguns. Desde o início do ano até ontem, foram encontrados mortos em casa, dez idosos, só em Lisboa. Trata-se, sem dúvida, de situações completamente desumanas.

Em suma, o sentimento de abandono é indissfarçável. Há pessoas que se sentem completamente desamparadas, nunca pensaram que os filhos ou outros familiares as pudessem deixar numa situação destas. Deve-se alertar para este tipo de situações pois se voltarem a se esquecerem, muitos outros poderão continuar a morrer em silêncio, não em paz, mas em silêncio.

Aluna, 12.º ano

- Your User Name 29/12/12 20:25
Comment [1]: P (pontuação)
- Your User Name 5/3/12 20:48
Comment [2]: S (sintaxe) /De quem? Ex: zelarem pelos seus idosos
- Your User Name 29/12/12 20:14
Comment [3]: Conc. (concordância) S (construção da frase) Rever e propor outra construção
- Your User Name 29/12/12 20:25
Comment [4]: A (acentuação)
- Your User Name 29/12/12 20:18
Comment [5]: Verificar ficha informativa e propor outros conectores
- Your User Name 5/3/12 20:51
Comment [6]: P
- Your User Name 29/12/12 20:21
Comment [7]: S (ligação com a ideia anterior?) conector, p ex
- Your User Name 29/12/12 20:19
Comment [8]: (...) acrescentar informação
- Your User Name 29/12/12 20:25
Comment [9]: S (conc.) Coesão/coerência! Rever frase/propor outra construção
- Your User Name 29/12/12 20:21
Comment [10]: Propor outro conector
- Your User Name 29/12/12 20:22
Comment [11]: ! (Aqui poderia lançar pergunta retórica)
- Your User Name 29/12/12 20:22
Comment [12]: ? (Quem?)
- Your User Name 5/3/12 20:38
Comment [13]: P
- Your User Name 29/12/12 20:26
Comment [14]: ?! (Quem? Vai misturando diferentes sujeitos: os idosos; os jornalistas, etc. sem os identificar! Cuidado! Quem lê tem de perceber ☺)
- Your User Name 29/12/12 20:26
Comment [15]: ! (Expressões como: isto e, sem dúvida, entre outras, sempre entre vírgulas).
- Your User Name 29/12/12 20:26
Comment [16]: Deve alertar-se... preferência
- Your User Name 29/12/12 20:26
Comment [17]: S

Figura 27. Trabalho de revisão com ferramentas de registo de alterações (12.º ano)

Quer seja em manuscrito quer em suporte informático/*online*, julgamos que não se deve proceder a uma correção e apoio à revisão com comentários excessivos, para não se correr o risco de se provocar um efeito inverso ao pretendido, daí a pertinência de conhecermos e selecionarmos previamente o tipo de dificuldade, mas também de habilidade que pretendemos trabalhar.

Independentemente da forma como o fazemos (código, leitura em voz alta, questões, *checklists*, discussão oral, outras formas) cremos que deveremos criar nos alunos/formandos os *insights* necessários sobre o processo de revisão da escrita e sobre a importância da reflexão sobre as diferentes formas de uso da língua. De outro modo, os alunos poderão nunca vir a ter essa consciência e habilidade.

Pese embora o facto de nos termos desviado ligeiramente da descrição da implementação da atividade experimental, acreditamos que este aprofundamento sobre a forma como o código é por nós utilizado enriquecerá este trabalho, se acolhido na sua perspetiva didática, pedagógica e funcional, mas também evidencia, estamos em crer, as faculdades do mesmo.

Passamos agora a apresentar e analisar os resultados da atividade experimental, visando avaliar a reação, receção e, por fim, a eficácia da utilização de um código de apoio à revisão (CAR) da escrita.

3. Apresentação e análise de alguns dos principais resultados da atividade experimental realizada junto de Alunos do Ensino Básico

3.1. *Enquadramento metodológico*

Se retomarmos os elementos de enquadramento apresentados logo no primeiro capítulo desta dissertação, verificaremos que uma das hipóteses de trabalho subjacentes ao programa de pesquisa que aqui se relata (H3) propõe que a utilização sistemática de um código de apoio à revisão da escrita comum a diferentes níveis e tipos de ensino possibilita o aperfeiçoamento desta dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem, designadamente ao:

- constituir um instrumento de facilitação processual da fase de revisão (H3a);
- proporcionar maior autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição (H3b);
- proporcionar a constituição de uma base de apoio à elaboração, por parte dos docentes, de formas diferenciadas de avaliação e intervenção pedagógica neste domínio.

Tendo em conta a necessidade de proceder a um teste adequado desta hipótese – e dada a configuração desta investigação enquanto pesquisa de tipo “multimétodo” –, considerou-se oportuna a realização, para além de todas as restantes iniciativas destinadas à recolha de informação empírica, de uma *atividade experimental* (ou, como explicaremos mais à frente, *quase-experimental*) destinada a avaliar, em contexto real, isto é, junto de alunos integrados em turmas do nosso sistema de ensino, neste caso da escola pública, os efeitos da introdução e utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita como aquele que preconizamos (e que designámos como *CAR*).

A realização desta atividade desenvolveu-se em dois momentos: um a que chamaremos *plano pré-experimental* e outro a que chamaremos *plano experimental* – ou, para sermos mais precisos, *quase-experimental*.

Mais à frente neste capítulo, daremos conta dos resultados de cada um dos momentos desta atividade. Antes, porém, impõe-se a introdução de algumas precisões de ordem metodológica e terminológica, sem as quais se torna mais difícil compreender os propósitos da sua concepção e concretização.

Assim, devemos começar por referir que a ideia de realização desta atividade não surge num vazio de reflexão e experimentação sobre a matéria que aqui nos ocupa. Com efeito, a decisão de formalizar uma atividade deste tipo teve que ver sobretudo com a necessidade que a dado momento sentimos de comprovar de forma mais sistemática e cientificamente informada aquela que era uma impressão reiterada decorrente da nossa própria prática profissional – e que apontava precisamente para a pertinência da hipótese apresentada no início deste capítulo, isto é, para os efeitos vantajosos da utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita. Por outro lado, entendendo-se o programa de pesquisa como um percurso plural e multifacetado de acesso a informação sobre a temática em estudo, desde cedo ficou claro que, para além dos elementos providenciados através de observação direta, entrevista e inquérito por questionário, seria necessário ultrapassar a esfera das representações e opiniões (de professores, alunos e especialistas) e obter indícios mais objetivos acerca dos efeitos de uma eventual mudança de práticas em matéria de ensino-aprendizagem da escrita – mudança que ocorreria se a utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita passasse a integrar, de forma sistemática, o processo em causa. Tais indícios poderiam ser obtidos se fosse possível testar, em contexto letivo e com grupos de alunos não familiarizados com um código como aquele que preconizamos, as consequências da respetiva introdução.

Como é compreensível, o teste da hipótese a que desde o início deste capítulo se vem fazendo referência tornar-se-ia mais robusto se fosse possível levar a cabo uma atividade experimental com um horizonte temporal alargado e com aplicação de tratamentos múltiplos e sucessivos. Na impossibilidade de concretizar tal propósito, dadas as limitações em matéria de tempo e, sobretudo, de recursos financeiros com que esta pesquisa necessariamente teve de defrontar-se, optámos pela realização de uma atividade experimental mais circunscrita, mas que pudesse, ainda assim, ser reveladora da relevância

da utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita. Na verdade, se a simples introdução do código entre dois momentos de teste gerasse efeitos positivos imediatos nos resultados demonstrados pelos membros do grupo experimental em matéria de revisão e aperfeiçoamento dos registos escritos contemplados nos enunciados de tais testes, por comparação com um grupo de controlo em que não fosse introduzido o código, não estaríamos nós perante um indício bastante explícito da validade da nossa hipótese inicial? Esta foi a interrogação que deu o mote para a realização do procedimento que neste capítulo se relata.

A intuição de que a introdução do código surtiria efeitos positivos imediatos ou quase imediatos viu-se reforçada quando realizámos uma atividade pré-experimental de aplicação do código. Esta atividade consistiu na realização de uma sessão de trabalho com duas turmas, uma do 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º ano) e outra do 3.º Ciclo do Ensino Básico (8.º ano), no seio das quais se promoveu, por um lado, uma apresentação e explicação dos conteúdos e metodologia de utilização do código e, por outro lado, um exercício de aplicação do mesmo. Este *plano pré-experimental* tratou as duas turmas de acordo com aquilo que a literatura especializada sobre métodos experimentais em ciências sociais e humanas designa como “estudos de caso”. Enquanto planos pré-experimentais, os estudos de caso consistem na “aplicação de um tratamento a um sujeito ou grupo de sujeitos, seguindo-se a observação dos efeitos” (Jesuíno, 1999, p. 221). Na nossa investigação, o que se fez – depois de se procurar conhecer as turmas do ponto de vista da competência escrita dos seus membros, através da consulta de alguns dos respetivos registos de avaliação e de contactos preliminares com os docentes – foi apresentar e explicar o código, tendo depois sido realizado um teste em cada uma das turmas, com o objetivo de aferir de que forma o código seria mobilizado para apoiar a revisão e aperfeiçoamento dos registos escritos contidos nos testes em causa. Como nota Jesuíno (1999, p. 221), a referência a um plano como este “tem apenas a intenção de ilustrar uma situação mínima, um ponto zero. Um estudo desta natureza reveste-se duma ausência total de controlo, de escasso valor científico. No máximo terá apenas a utilidade de suscitar hipóteses”.

Ora, não sendo possível obter com a realização deste plano pré-experimental resultados que pudessemos reputar de “científicos”, foi possível ainda assim constatar que, por um lado, a receção do código e o interesse pela sua utilização foram, em geral, muito

entusiastas – em ambas as turmas, os alunos mostraram-se entusiasmados com a proposta de código, que consideraram uma novidade, e depressa interiorizaram os princípios da sua mobilização – e que, por outro lado, os resultados do teste foram bastante positivos, facto reconhecido quer pelos alunos, quer pelas professoras, e que sugeriu, uma vez mais, o acerto da nossa hipótese de partida (os resultados concretos desta atividade pré-experimental podem ser consultados mais à frente neste capítulo).

Realizado o plano pré-experimental, e analisados os seus resultados, era altura de passar para um plano mais rigoroso e sistemático de teste da nossa hipótese. Decidimos então realizar uma atividade experimental propriamente dita. Na medida em que não foi possível assegurar a “aleatorização” dos sujeitos da experiência, requisito indispensável para que uma iniciativa deste tipo pudesse ser considerada realmente *experimental*, tivemos de nos restringir àquilo que, em abono do rigor, deve ser designado como *plano quase-experimental*. Com efeito, como em qualquer atividade de tipo experimental, o que estava em causa com este nosso exercício era testar uma hipótese causal – queríamos saber se a introdução de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita geraria melhorias no trabalho promovido neste domínio do processo de ensino-aprendizagem por alunos de diferentes níveis de ensino; porém, como iríamos trabalhar com grupos reais (turmas do 6.º e do 8.º ano de uma escola pública)¹⁴⁰, não haveria hipótese de conseguir a aleatorização dos sujeitos, isto é, a constituição de grupos experimentais e de controlo compostos por sujeitos aleatoriamente consignados a cada um dos grupos. Sabíamos de antemão que este facto introduziria algumas limitações ao nível da qualidade e validade científica dos resultados, mas decidimos avançar ainda assim, concordando com Jesuíno (1999, p. 229) quando este nota que, “na grande maioria dos casos, e designadamente nos domínio da ciência comportamental aplicada, o experimentador não tem outra alternativa senão recorrer aos métodos quase-experimentais, alternativa essa aliás bem preferível à renúncia à experimentação”¹⁴¹.

Conscientes de que, sem a aleatorização dos sujeitos pertencentes a cada um dos grupos (experimentais e de controlo), a validade, sobretudo interna, dos resultados da

¹⁴⁰ Enquanto a atividade pré-experimental foi realizada numa turma do 5.º ano e numa turma do 8.º ano, a atividade quase-experimental que lhe sucedeu foi realizada com turmas do 6.º e, novamente, do 8.º ano. Esta mudança do enfoque do exercício da turma de 5.º ano para a turma de 6.º ano esteve relacionada com questões de acessibilidade aos grupos e, portanto, de celeridade em termos de concretização do processo.

¹⁴¹ Seguimos aqui de perto, como já se percebeu, as coordenadas metodológicas propostas por Jesuíno (1999). Neste texto, é possível encontrar uma lista de referências bibliográficas, um pouco desatualizada, mas muito pertinente, sobre método experimental em ciências sociais e humanas. Merecedores de destaque, para o que aqui mais nos interessa, são os trabalhos seminais de Campbell e Stanley (1963) e Cook e Campbell (1976; 1979).

experiência poderia ser afetada por fatores como a história e perfil de cada grupo, o grau de maturação dos participantes ou a introdução de alterações relevantes nas suas competências, por razões não diretamente imputáveis à experiência, entre o pré-teste e o pós-teste (Jesuíno, 1999, p. 219), procurámos assegurar algumas condições de estabilidade e comparabilidade dos grupos: quisemos que as turmas participantes de cada nível de ensino tivessem perfis sociais e escolares relativamente idênticos, aplicámos o tratamento aos diferentes grupos experimentais de um modo que procurou ser o mais constante e aproximado possível, mantivemos os enunciados do exercício sem alterações nas diversas aplicações no 6.º e 8.º anos e não deixámos que passasse muito tempo entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste, quer no caso dos grupos experimentais, quer no caso dos grupos de controlo. Dessa forma, julgamos ter reduzido algumas das ameaças à validade interna que habitualmente acompanham este tipo de atividades quando não é possível trabalhar com grupos de sujeitos aleatoriamente constituídos.

O plano quase-experimental realizado correspondeu a um “plano com grupos de controlo não equivalentes” (Jesuíno, 1999, p. 230-231). Trata-se de um tipo de atividade quase-experimental muito utilizado quando, como no nosso caso, se dispõe de recursos temporais e financeiros relativamente escassos. O que se faz é selecionar um ou mais grupos experimentais e observar as respetivas performances em dois momentos distintos, através de um “pré-teste” e de um “pós-teste” intercalados por um “tratamento” (neste caso, a apresentação, explicitação e fornecimento do CAR). Complementarmente, selecionam-se um ou mais grupos de controlo, que são igualmente observados em dois momentos distintos, mas aqui sem aplicação do tratamento. Os grupos de controlo são “não equivalentes” exatamente porque foram constituídos sem recurso a um processo de aleatorização e, por isso, não dispensam a aplicação de um pré-teste, que neste caso foi idêntico ao dos grupos experimentais (Jesuíno, 1999, p. 230).

Resumidamente, o que fizemos na nossa investigação foi: i) selecionar duas turmas, uma de 6.º ano e outra de 8.º ano, que considerámos os grupos experimentais e às quais aplicámos um exercício de revisão e aperfeiçoamento de registos escritos (ver Apêndices G e H); ii) apresentar, explicar e fornecer às duas turmas, depois de recolhidos os resultados do pré-teste, a nossa proposta de código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita; iii) voltar a aplicar o exercício inicialmente proposto à turma, permitindo a utilização do código que havíamos apresentado e fornecido. Finda a aplicação do pós-teste, procedemos

a novo registo dos resultados e pudemos então compará-los com os resultados obtidos antes do tratamento, de forma a medir os efeitos da introdução do CAR.

Como forma de controlo, foram seleccionadas duas turmas, igualmente de 6.º ano e de 8.º ano, da mesma escola das turmas correspondentes aos grupos experimentais e com perfis que se tentou que fossem aproximados, às quais foi aplicado o mesmo exercício, também em dois momentos distintos, mas neste caso sem apresentação e sem fornecimento do CAR. Estes grupos serviriam para controlar a validade interna do plano, isto é, permitiriam ver se eventuais evoluções nos resultados não seriam decorrentes de outros fatores que não a introdução da nossa proposta de código.

Enquadrado o percurso, vejamos, então, quais os resultados empíricos obtidos.

3.2. Apresentação e discussão dos principais resultados da atividade

3.2.1. Plano pré-experimental

Resultados

Antes ainda de proceder à apresentação e discussão dos resultados do procedimento quase-experimental que levámos a cabo para testar a hipótese de trabalho com que abrimos este capítulo – e que constitui uma das hipóteses centrais da presente investigação –, vale a pena dispensar algumas linhas à apresentação e discussão dos resultados da atividade pré-experimental que precedeu aquela outra iniciativa.

Como vimos, esta atividade pré-experimental teve um cunho essencialmente exploratório: antes de mais, queríamos ver como reagiriam duas turmas de diferentes níveis de ensino à apresentação e explicitação do código e com que facilidade conseguiriam mobilizá-lo na resolução de um teste de revisão de registos escritos que lhes seria proposto.

A atividade pré-experimental foi realizada em duas escolas do Vale do Sousa, região que constitui um dos contextos socioterritoriais de incidência da nossa pesquisa. Numa das escolas, foi seleccionada para participação na atividade uma turma do ensino regular acabada de ingressar no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º ano); na outra escola, foi seleccionada uma turma, também do ensino regular, mas em pleno percurso formativo ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico (8.º ano).

Em ambos os casos, a reação ao código proposto foi muito positiva, com os alunos a revelarem-se motivados e participativos em todos os momentos da atividade. Quanto aos *scores* dos testes, que os dois quadros seguintes apresentam de forma resumida, os mesmos podem ser considerados elevados; tais *scores* revelaram-se, aliás, de acordo com o *feedback* que obtivemos da parte das docentes das duas turmas, quase surpreendentes, dado o perfil de competências e o histórico avaliativo conhecido dos respetivos alunos.

Com efeito, a leitura dos resultados contidos no Quadro 40 revela que a esmagadora maioria dos alunos da turma de 5.º ano alvo da atividade pré-experimental foi capaz de utilizar corretamente o código e de identificar todos ou quase todos os erros presentes no texto proposto como teste. Aliás, só nos erros de acentuação não foram os *scores* próximos do máximo possível; mesmo neste caso, porém, os alunos foram capazes de identificar onde estava localizado o erro, só não conseguindo (sete deles) proceder à correção adequada (em vez de corrigirem a falta de acento em “as” com um acento grave – “às” –, corrigiram-na com um acento agudo – “ás”). Globalmente, porém, os resultados obtidos indicaram que a utilização do código vinha facilitar, do ponto de vista processual, o trabalho de revisão e aperfeiçoamento da escrita destes alunos, mesmo quando estava em causa uma ação mais proativa (correções de vocabulário). Os ganhos em matéria de autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição pareceram também relevantes.

Quadro 40. Resultados dos testes realizados para concretização do plano pré-experimental (turma do 5.º ano)

Categoria	5.º Ano (Texto 1 do Teste; N = 24)					
	Menos de 3 erros detetados		4-5 erros detetados		6-7 erros detetados	
	N	%	n	%	n	%
EO (7 ocorrências)	0	0,0	0	0,0	24	100,0
	0-1 erros detetados		2-3 erros detetados		4-5 erros detetados	
	N	%	n	%	n	%
EP (5 ocorrências)	0	0,0	0	0,0	24	100,0
			0-1 erros detetados		2 erros detetados	
			n	%	n	%
EA (2 ocorrências)			7	29,2	17	70,8
			Não propuseram alteração		Propuseram alteração	
			n	%	n	%
R (1 ocorrência)			1	4,2	23	95,8
V (2 ocorrências)						
V (in)formal			0	0,0	24	100,0
V? – Propor desenvolvimento			0	0,0	24	100,0

Nota: EO – Erro de Ortografia; EP – Erro de Pontuação; EA – Erro de Acentuação; R – Repetição; V – Vocabulário; ? – Questão; Erros detetados significam também erros corrigidos.

Quadro 41. Resultados dos testes realizados para concretização do plano pré-experimental (turma do 8.º ano)

Categoria	8.º Ano (Textos 1 e 2 do Teste; N = 22)					
	<i>Menos de 3 erros detetados</i>		<i>4-6 erros detetados</i>		<i>7-9 erros detetados</i>	
	N	%	n	%	n	%
EO (9 ocorrências)	0	0,0	0	0,0	22	100,0
	<i>0-1 erros detetados</i>		<i>2-3 erros detetados</i>		<i>4-5 erros detetados</i>	
	N	%	n	%	n	%
EP (5 ocorrências)	0	0,0	0	0,0	22	100,0
			<i>0-1 erros detetados</i>		<i>2 erros detetados</i>	
			n	%	n	%
EA (2 ocorrências)			2	9,1	20	90,9
			<i>0-1 erros detetados</i>		<i>2 erros detetados</i>	
			n	%	n	%
ES (2 ocorrências)			4	18,2	18	81,8
			<i>Não propuseram alteração</i>		<i>Propuseram alteração</i>	
			n	%	n	%
R (1 ocorrência)			0	0,0	22	100,0
V (2 ocorrências)						
<i>V (in)formal</i>			1	4,5	21	95,5
<i>V? – Propor desenvolvimento</i>			0	0,0	22	100,0

Nota: EO – Erro de Ortografia; EP – Erro de Pontuação; EA – Erro de Acentuação; R – Repetição; V – Vocabulário; ? – Questão; Erros detetados significam também erros corrigidos.

No caso da turma do 8.º ano, à qual foram propostos dois textos para revisão e correção, os *scores* foram igualmente muito elevados. Para todos os tipos de erros, os participantes na atividade experimental obtiveram resultados ótimos ou próximos do ótimo. Apenas na categoria respeitante aos erros de sintaxe se pôde registar um nível de identificação dos erros inferior à média, mas mesmo aqui os resultados alcançados foram elevados (apenas 4 de 22 alunos não identificaram os dois erros de sintaxe presentes nos textos propostos para revisão).

Não sendo possível retirar deste exercício simplesmente explorações definitivas quanto à pertinência e eficácia da utilização de um recurso como o CAR em turmas de diferentes níveis do Ensino Básico, os resultados alcançados forneceram-nos indícios fortes de que a mobilização de um tal recurso poderia ter um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Estes indícios saem reforçados quando se analisam os resultados da apreciação que os participantes na atividade pré-experimental fizeram da utilização do código proposto.

Apreciação global da utilização do código por parte dos alunos

Após a apresentação e explicitação do CAR junto dos alunos das duas turmas selecionadas para participação na nossa atividade pré-experimental, e concluída a realização do exercício de revisão e aperfeiçoamento de registos proposto, procedeu-se a uma recolha de opiniões acerca da utilização do código, através da aplicação, ao conjunto dos alunos das duas turmas, de um pequeno inquérito de avaliação da iniciativa.

Os alunos de ambas as turmas participantes na atividade pré-experimental foram unânimes em considerar que a revisão e o aperfeiçoamento dos registos constituem momentos muito importantes do processo de escrita e que a utilização do CAR facilita a concretização célere e adequada destes momentos. A unanimidade verificou-se também em relação às ideias de que a utilização do CAR permite que os alunos identifiquem os tipos de erros que mais frequentemente cometem e de que o código em causa facilita a autonomia no processo de revisão de registos escritos, permitindo um adequado trabalho de correção dos erros não apenas na sala de aula, mas sobretudo *fora* dela.

O facto de o CAR assentar na utilização de um conjunto de símbolos facilmente interpretáveis foi um aspeto igualmente valorizado pelos participantes na atividade pré-experimental: apenas dois alunos, na turma do 5.º ano, e um aluno, na turma do 8.º ano, não concordaram com a ideia segundo a qual os símbolos ajudam a “pensar sobre o que está errado” e sobre “como melhorá-lo”.

A maioria dos participantes considera, aliás, mais vantajosa uma atividade autónoma de aperfeiçoamento dos textos (com apoio do código) do que a tradicional prática de correção dos registos escritos por parte dos professores. As justificações para esta preferência remetem quase sempre para o reconhecimento de que a autonomia possibilitada pela utilização do código permite ganhos substantivos em matéria de sedimentação de conhecimentos (“aprendo mais”; “percebo o que está errado e o que tenho de melhorar”; “dou conta dos meus erros e sou obrigado a procurar soluções”). A minoria de alunos que declara continuar a preferir que sejam os professores a corrigir os erros e a entregar os trabalhos já corrigidos (7 na turma de 5.º ano e 2 na turma de 8.º ano) justifica esta preferência com base no “hábito” ou na “facilidade” que esta modalidade de correção e aperfeiçoamento dos registos escritos representa (fazer a correção autonomamente “dá trabalho”, disseram-nos alguns alunos).

3.2.2. Plano quase-experimental

Resultados

Com a realização do plano quase-experimental, algumas semanas após a concretização da atividade pré-experimental, quisemos estudar de forma cientificamente mais adequada se os indícios quanto às vantagens da utilização do CAR suscitados pela nossa primeira iniciativa tinham efetiva sustentação empírica.

Partimos então para a realização de uma segunda atividade, consistindo na comparação entre dois grupos experimentais e dois grupos de controlo correspondendo a equivalente número de turmas do ensino regular de estabelecimentos de ensino do Vale do Sousa (um grupo experimental e um grupo de controlo do 6.º ano; um grupo experimental e um grupo de controlo do 8.º ano). Nos dois conjuntos de turmas, foi aplicado por duas vezes o mesmo teste, com um intervalo temporal de cerca de duas semanas. A única diferença residiu no facto de ter sido disponibilizado numa das turmas de 6.º e numa das turmas de 8.º ano (consideradas *grupos experimentais*) o CAR, ficando a outra turma de cada ano privada da utilização deste instrumento (*grupos de controlo*).

Tal como na atividade pré-experimental, também nos grupos experimentais desta fase da pesquisa foi elevado o interesse relativamente ao CAR e pouco problemática a sua explicitação e consequente mobilização por parte dos alunos.

A comparação entre os *scores* dos testes *antes* e *depois* da introdução do CAR parece comprovar amplamente os indícios recolhidos aquando da realização da atividade pré-experimental. Com efeito, quer no grupo experimental do 6.º ano, quer no grupo experimental do 8.º ano, registam-se grandes melhorias em matéria de identificação e correção de erros entre o momento anterior e o momento posterior à introdução do CAR, seja qual for o tipo de erro retido para análise.

Os Quadros 42 e 43 ilustram com clareza este facto. No caso do grupo experimental do 6.º ano, por exemplo, a não deteção ou deteção muito residual de erros (“0-1 erros detetados”; “não propuseram alteração”) baixa de forma muito significativa (em diversos casos para valores nulos) em todos os tipos de erros assim que é introduzido o CAR, quando antes aparecia como a categoria que mais alunos continha. Em sentido inverso, as categorias correspondentes à deteção máxima dos erros existentes passam a apresentar, depois da introdução do CAR, valores ótimos ou, pelo menos, valores situados acima dos

75% do total de alunos envolvidos na experiência. A única exceção acontece no caso dos erros de acentuação, que revelam *scores* menos elevados do que os verificados noutros tipos de erros. De todo o modo, mesmo neste caso, é significativa a evolução positiva que a introdução do CAR gera: o número de alunos do grupo experimental do 6.º ano que deteta os dois erros de acentuação presentes no enunciado do teste sobe de 6,3% para 50% entre os dois momentos da experiência.

Quadro 42. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 6.º ano – GRUPO EXPERIMENTAL)

Categoria	6.º Ano – GRUPO EXPERIMENTAL (Texto 1 do Teste; N = 16)											
	<i>Menos de 3 erros detetados</i>				<i>4-5 erros detetados</i>				<i>6-7 erros detetados</i>			
	Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EO (7 ocorrências)	10	62,5	0	0,0	5	31,3	3	18,8	1	6,3	13	81,3
	<i>0-1 erros detetados</i>				<i>2-3 erros detetados</i>				<i>4-5 erros detetados</i>			
	Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EP (5 ocorrências)	15	93,8	0	0,0	1	6,3	4	25,0	0	0,0	12	75,0
					<i>0-1 erros detetados</i>				<i>2 erros detetados</i>			
					Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
					n	%	n	%	n	%	n	%
EA (2 ocorrências)					15	93,8	8	50,0	1	6,3	8	50,0
					<i>Não propuseram alteração</i>				<i>Propuseram alteração</i>			
					Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
					n	%	n	%	n	%	n	%
R (1 ocorrência)					15	93,8	3	18,8	1	6,3	13	81,3
V (2 ocorrências)												
V (in)formal					15	93,8	0	0,0	1	6,3	16	100,0
V? – Propor desenvolvimento					16	100,0	0	0,0	0	0,0	16	100,0

Nota: EO – Erro de Ortografia; EP – Erro de Pontuação; EA – Erro de Acentuação; R – Repetição; V – Vocabulário; ? – Questão; Erros detetados significam também erros corrigidos.

No grupo experimental do 8.º ano, as tendências de evolução dos *scores* entre os dois testes são idênticas às verificadas no 6.º ano. A introdução do CAR parece significar, também aqui, ganhos muito importantes no que à identificação e correção de erros concerne, ainda que a transformação dos resultados não seja, em certos tipos de erros, tão evidente quanto a registada no grupo experimental do 6.º ano (em especial nos erros de ortografia e de pontuação, onde, porém, a média dos *scores* também já era, à partida, mais elevada).

De todo o modo, se olharmos para o número de alunos que, num e noutro teste, antes e depois da introdução do CAR, obteve resultados ótimos ou próximos do ótimo, vemos

que, também neste grupo experimental de 8.º ano, a percentagem passa de valores nulos ou muito baixos para valores situados quase sempre acima dos 50% – e, nalguns casos, próximos da totalidade dos alunos envolvidos na experiência (erros de sintaxe, repetições, incorreções vocabulares).

Quadro 43. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 8.º ano – GRUPO EXPERIMENTAL)

Categoria	8.º Ano – GRUPO EXPERIMENTAL (Textos 1 e 2 do Teste; N = 26)											
	Menos de 3 erros detetados				4-6 erros detetados				7-9 erros detetados			
	Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EO (9 ocorrências)	9	34,6	0	0,0	17	65,4	13	50,0	0	0,0	13	50,0
	0-1 erros detetados				2-3 erros detetados				4-5 erros detetados			
	Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EP (5 ocorrências)	22	84,6	2	7,7	4	15,4	9	34,6	0	0,0	15	57,7
					0-1 erros detetados				2 erros detetados			
					Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
					n	%	n	%	n	%	n	%
EA (2 ocorrências)					26	100,0	18	69,2	0	0,0	8	30,8
					0-1 erros detetados				2 erros detetados			
					Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
					n	%	n	%	n	%	n	%
ES (2 ocorrências)					25	96,2	1	3,8	1	3,8	25	96,2
					Não propuseram alteração				Propuseram alteração			
					Antes CAR		Depois CAR		Antes CAR		Depois CAR	
					n	%	n	%	n	%	n	%
R (1 ocorrência)					24	92,3	1	3,8	2	7,7	25	96,2
V (2 ocorrências)												
V (in)formal					26	100,0	1	3,8	0	0,0	25	96,2
V? – Propor desenvolvimento					26	100,0	0	0,0	0	0,0	26	100,0

Nota: EO – Erro de Ortografia; EP – Erro de Pontuação; EA – Erro de Acentuação; R – Repetição; V – Vocabulário; ? – Questão; Erros detetados significam também erros corrigidos.

Os resultados desta atividade quase-experimental revelam, em especial, que as transformações mais significativas nos *scores* ocorrem, tanto no grupo experimental do 8.º ano, como no grupo experimental do 6.º ano, nas incorreções e insuficiências de escrita habitualmente consideradas por docentes e discentes como sendo de mais difícil identificação e correção autónomas (erros de sintaxe, repetições, sugestões de substituição ou desenvolvimento vocabular). Com o CAR, a esmagadora maioria dos participantes na experiência identificou e propôs a correção de erros e insuficiências que, sem este

instrumento, teriam, com fortíssima probabilidade, sido simplesmente ignorados. Este facto, reconhecido, no final, por docentes e discentes, constitui um elemento adicional de suporte às hipóteses enumeradas no início do presente capítulo. Em especial, parece bastante adequado dizer-se que a introdução e utilização do CAR contribui decisivamente para uma maior autonomia na identificação de erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição.

As vantagens da utilização de um código como aquele a que nesta dissertação vimos fazendo referência tornam-se mais evidentes se olharmos os resultados que o plano quase-experimental permitiu obter nos grupos de controlo (Quadro 44 e 45).

Nestes casos, e em clara oposição relativamente ao que aconteceu no seio dos grupos experimentais, não houve mudanças que possam ser consideradas significativas nos *scores* dos dois testes. As mudanças que, nalguns casos, se verificaram são, tudo indica, estatisticamente irrelevantes, sendo que, na maioria dos tipos de erros estudados, tais mudanças são residuais ou mesmo inexistentes.

No grupo de controlo do 6.º ano, os baixos *scores* verificados no primeiro teste repetiram-se, sem grandes transformações, no segundo teste (Quadro 44). Nos casos referentes a erros de pontuação, repetições e incorreções ou insuficiências vocabulares não houve alterações entre um teste e outro – ou houve ligeiríssima regressão dos resultados do primeiro para o segundo teste –, com a totalidade ou a larga maioria dos alunos a não ser capaz de identificar e corrigir quaisquer erros. Poderia suspeitar-se que os resultados no grupo de controlo, por serem pouco promissores logo no primeiro teste, estariam sempre sobredeterminados pela baixa competência dos participantes em matéria de produção e revisão de registos escritos; todavia, basta pensarmos nos igualmente baixos resultados verificados no primeiro teste realizado pelo grupo experimental (que não era, em termos sociográficos e académicos, muito diferente do grupo de controlo) – e no que aconteceu no segundo teste, depois da introdução do CAR – para crermos na validade da comparação entre os dois grupos (experimental e de controlo) e, portanto, no suporte que os resultados da nossa experiência dão às nossas hipóteses iniciais.

Quadro 44. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 6.º ano – GRUPO DE CONTROLO)

Categoria	6.º Ano – GRUPO DE CONTROLO (Texto 1 do Teste; N = 18)											
	Menos de 3 erros detetados				4-5 erros detetados				6-7 erros detetados			
	1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EO (7 ocorrências)	17	94,4	14	77,8	1	5,6	4	22,2	0	0,0	0	0,0
	0-1 erros detetados				2-3 erros detetados				4-5 erros detetados			
	1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EP (5 ocorrências)	18	100,0	18	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	0-1 erros detetados				2 erros detetados							
	1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EA (2 ocorrências)					17	94,4	16	88,9	1	5,6	2	11,1
	Não propuseram alteração				Propuseram alteração							
	1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
R (1 ocorrência)					17	94,4	18	100,0	1	5,6	0	0,0
V (2 ocorrências)												
V (in)formal					14	77,8	13	72,2	4	22,2	5	27,8
V? – Propor desenvolvimento					18	100,0	18	100,0	0	0,0	0	0,0

Nota: EO – Erro de Ortografia; EP – Erro de Pontuação; EA – Erro de Acentuação; R – Repetição; V – Vocabulário; ? – Questão; Erros detetados significam também erros corrigidos.

As conclusões são idênticas quando passamos à análise dos resultados obtidos nos dois testes efetuados junto do grupo de controlo do 8.º ano. Também nesta turma, os *scores* registados sofrem poucas alterações entre o primeiro e o segundo testes, com a grande maioria dos alunos a posicionarem-se, em ambos os momentos, nas categorias correspondentes aos mais baixos índices de deteção e correção de erros. As transformações detetadas entre o primeiro e o segundo teste são pouco incidentes e, acima de tudo, não dão qualquer indício de poderem ser consideradas estatisticamente significativas. Nos erros ortográficos, erros de pontuação, erros de acentuação, repetições e propostas de desenvolvimento vocabular – isto é, na maioria dos tipos de erro testados – os resultados não sofrem qualquer variação entre o primeiro e o segundo teste ou sofrem uma ligeira regressão. As diferenças face ao que pôde observar-se no grupo experimental congénere são, portanto, também aqui, muito evidentes.

Quadro 45. Resultados dos testes realizados para concretização do plano quase-experimental (turma do 8.º ano – GRUPO DE CONTROLO)

Categoria	8.º Ano – GRUPO DE CONTROLO (Textos 1 e 2 do Teste; N = 26)											
	Menos de 3 erros detetados				4-6 erros detetados				7-9 erros detetados			
	1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EO (9 ocorrências)	12	46,2	15	57,7	14	53,8	9	34,6	0	0,0	2	7,7
	0-1 erros detetados				2-3 erros detetados				4-5 erros detetados			
	1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EP (5 ocorrências)	20	76,9	21	80,8	6	23,1	5	19,2	0	0,0	0	0,0
					0-1 erros detetados				2 erros detetados			
					1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
					n	%	n	%	n	%	n	%
EA (2 ocorrências)					25	96,2	26	100,0	1	3,8	0	0,0
					0-1 erros detetados				2 erros detetados			
					1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
					n	%	n	%	n	%	n	%
ES (2 ocorrências)					24	92,3	23	88,5	2	7,7	3	11,5
					Não propuseram alteração				Propuseram alteração			
					1.º Teste		2.º Teste		1.º Teste		2.º Teste	
					n	%	n	%	n	%	n	%
R (1 ocorrência)					25	96,2	25	96,2	1	3,8	1	3,8
V (2 ocorrências)												
V (in)formal					25	96,2	24	92,3	1	3,8	2	7,7
V? = Propor desenvolvimento					26	100,0	26	100,0	0	0,0	0	0,0

Nota: EO – Erro de Ortografia; EP – Erro de Pontuação; EA – Erro de Acentuação; R – Repetição; V – Vocabulário; ? – Questão. Erros detetados significam também erros corrigidos.

A observação das tendências de evolução dos resultados nos grupos experimentais e nos grupos de controlo testados, que a Figura 28 (A a F) e a Figura 29 (A a G) possibilitam, torna especialmente evidente aquilo que vimos afirmando. Retêm-se aqui para ilustração e análise as tendências evolutivas registadas, para cada tipo de erro, nas categorias correspondentes aos melhores resultados possíveis (todos ou quase todos os erros detetados e corrigidos; propostas de alteração nos casos de repetições e correções ou desenvolvimento vocabulares).

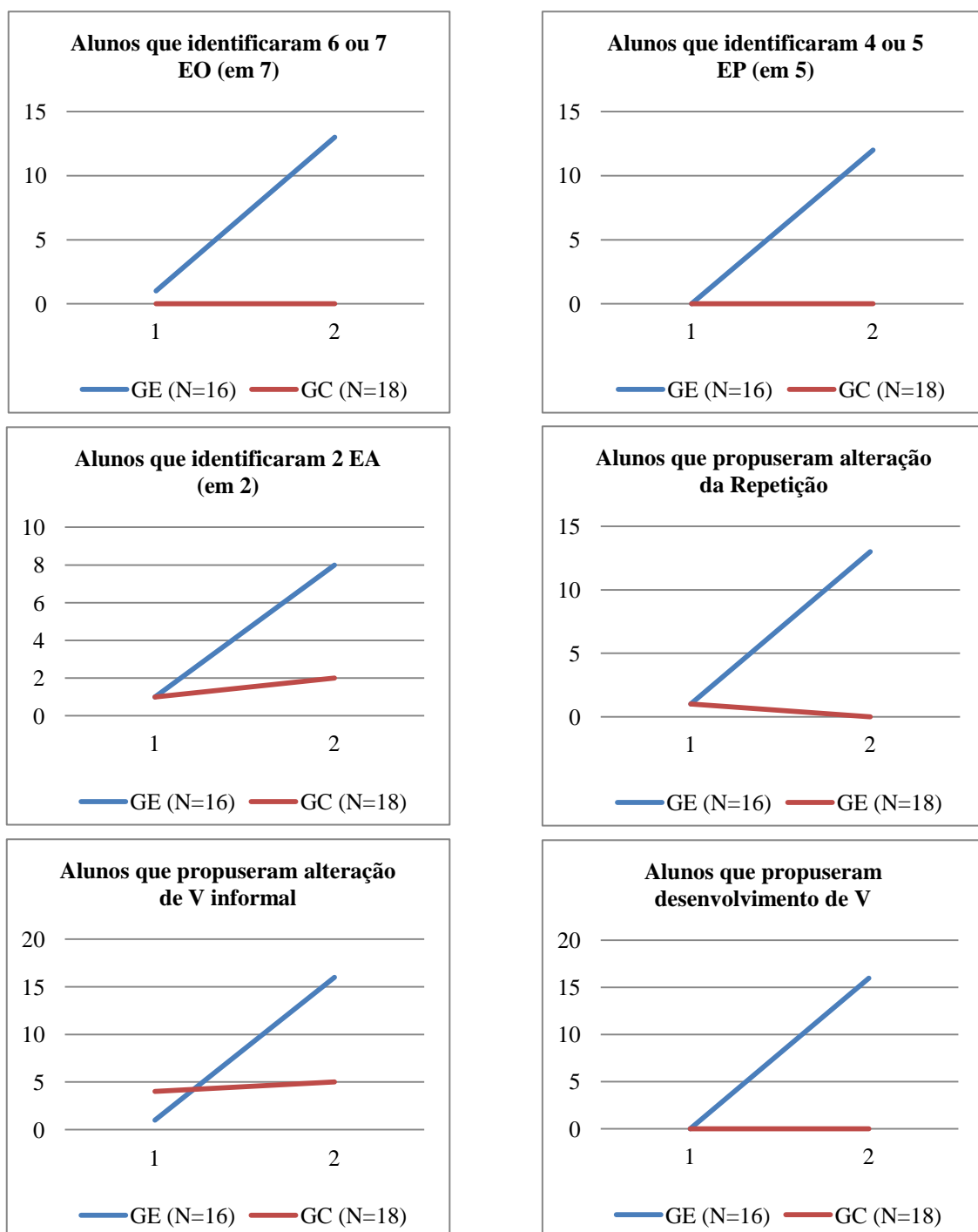


Figura 28. A a F - Evolução dos resultados entre os dois testes, nos Grupos Experimentais (com CAR) e nos Grupos de Controlo (sem CAR), considerando a categoria respeitante aos resultados ótimos em cada tipo de erro (plano quase-experimental, turmas do 6.º ano).

Nota: GE – Grupo Experimental; GC – Grupo de Controlo.

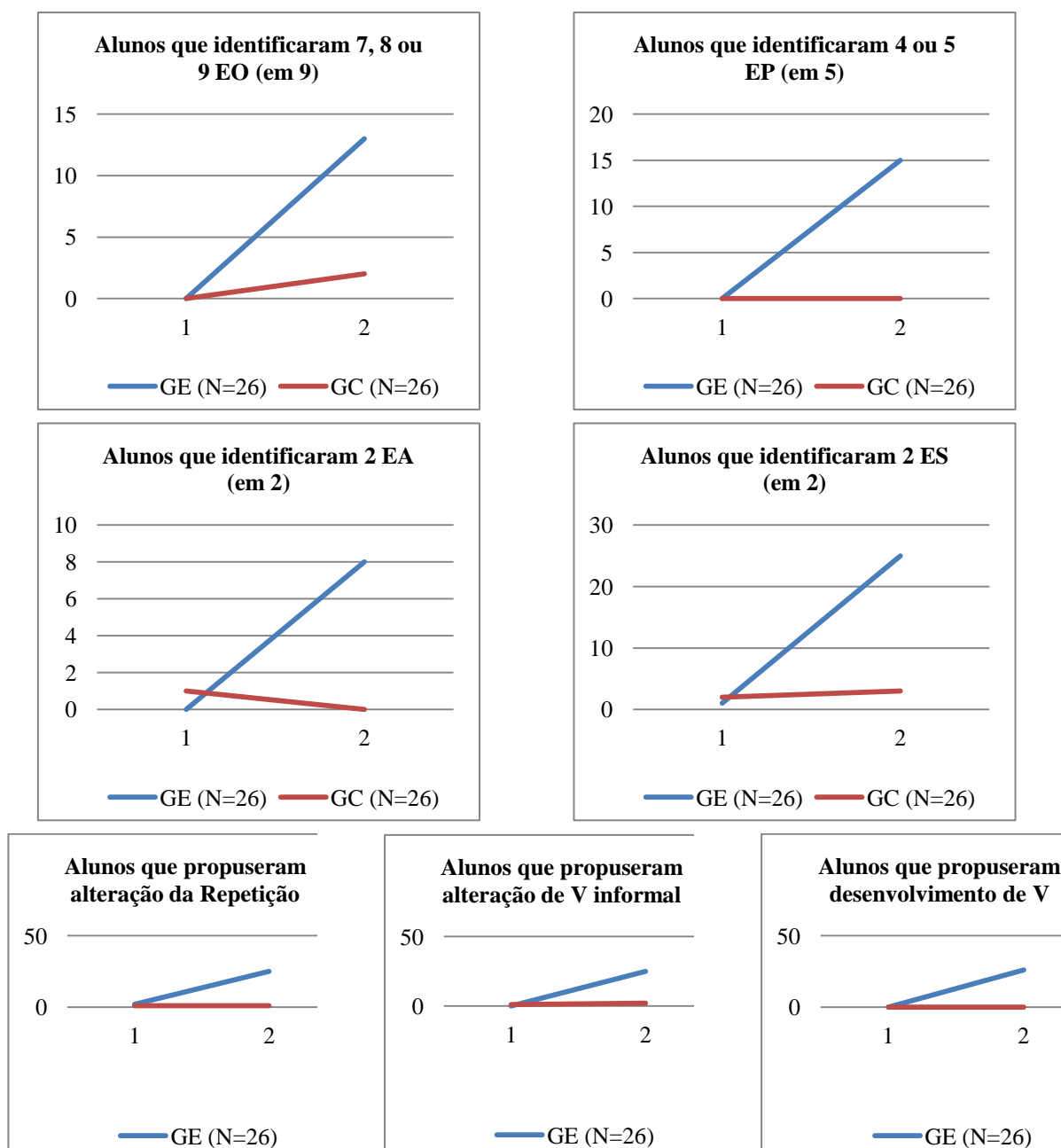


Figura 29. A a G - Evolução dos resultados entre os dois testes, nos Grupos Experimentais (com CAR) e nos Grupos de Controlo (sem CAR), considerando a categoria respeitante aos resultados ótimos em cada tipo de erro (plano quase-experimental, turmas do 8.º ano).

Nota: GE – Grupo Experimental; GC – Grupo de Controlo.

O que as Figuras anteriores revelam com grande clareza é a diferença que a introdução e utilização do CAR geraram nos grupos experimentais: para quase todos os tipos de erros, pode verificar-se que os alunos dos grupos experimentais partem do mesmo patamar ou até de patamares inferiores aos dos grupos de controlo congéneres, para atingirem, regra geral, níveis ótimos de identificação e correção de erros, fenómeno que manifestamente não acontece no caso das turmas em que o CAR não foi disponibilizado. A melhoria nas performances dos grupos

experimentais é evidente; pelo contrário, as performances dos grupos de controlo poucas ou nenhuma alterações registam.

Jesuíno (1999, p. 231) nota, a propósito da leitura deste tipo de representações gráficas dos resultados de planos quase-experimentais com grupos de controlo não equivalentes, que as situações em que o grupo experimental parte de patamar inferior ao do grupo de controlo para o ultrapassar, mantendo-se este último, no segundo teste, em patamares idênticos aos verificados no primeiro teste (linhas que se cruzam com evolução ascendente do grupo experimental), revelam um efeito de interação nítido, não colocando problemas de interpretação quanto à “validade interna do efeito do tratamento” (compreendendo-se por “tratamento”, no nosso caso, a introdução do CAR). Estão nesta situação os resultados acima apresentados referentes, no 6.º ano, à alteração do vocabulário informal e, no 8.º ano, à correção de erros de acentuação, erros de sintaxe e alteração de vocabulário informal. Mas a leitura destes resultados nos termos que Jesuíno propõe deve aqui estender-se também a todos os casos em que o patamar é nulo para os dois conjuntos de grupos – experimentais e de controlo – e em que se verifica evolução positiva dos grupos experimentais sem qualquer alteração nos grupos de controlo. São os casos dos erros de pontuação no 6.º e no 8.º anos, propostas de desenvolvimento vocabular no 6.º e no 8.º anos e, bem assim, erros de ortografia e propostas de alteração no 6.º e 8.º anos, ainda que, nestes casos, a leitura dos dados possa incorporar alguma ambiguidade, por se terem registado pequenas flutuações nos comportamentos dos alunos dos grupos de controlo (Jesuíno, 1999, p. 231).

Em síntese, os resultados obtidos através da realização deste plano quase-experimental fornecem-nos indícios muito relevantes – e especialmente evidentes quando olhamos para o que foi a evolução daqueles que, no segundo teste, já na posse do CAR, conseguiram obter resultados ótimos – de que a utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento dos registos escritos é vantajosa para os alunos, nos termos daquilo que as nossas hipóteses de trabalho sugeriam, isto é, enquanto modo de facilitação processual destas tarefas e em enquanto veículo de reforço de autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição.

Como corolário lógico, parece igualmente manifesta a validade da terceira das nossas sub-hipóteses, segundo a qual a utilização sistemática de um instrumento como o CAR trará vantagens de médio e longo prazo no aperfeiçoamento da escrita, por permitir a constituição de uma base de informação muito útil para suportar a constituição de formas diferenciadas de avaliação e intervenção pedagógica neste domínio por parte do corpo docente.

Apreciação global da utilização do código por parte dos alunos

Uma nota final para referir os resultados da avaliação que os alunos dos grupos experimentais fizeram a propósito da experiência de utilização do CAR que lhes foi proporcionada.

Tal como na atividade pré-experimental a que atrás fizemos menção, também no plano quase-experimental realizado foi unânime a opinião segundo a qual a utilização de um instrumento como o CAR facilita a revisão e reescrita de textos. No caso do grupo experimental de 6.º ano, esta unanimidade estendeu-se à opinião de que o CAR amplia as condições para uma identificação e correção autónoma dos erros (ortográficos, de pontuação, de acentuação e outros) presentes em registos escritos de diverso cariz.

A turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico que pôde beneficiar da utilização do CAR foi ainda praticamente unânime (15 respostas afirmativas em 16 possíveis) na defesa das vantagens de um trabalho de correção mais autónomo (apoiado no código), em detrimento de uma correção em moldes tradicionais, isto é, feita pelo/a professor/a. As justificações apresentadas em abono desta posição repetiram-se amplamente: “aprendemos enquanto corrigimos”; “pensamos nos nossos erros”; “aprendemos a identificar e a não repetir os erros”.

De forma algo surpreendente, o grupo experimental 3.º Ciclo do Ensino Básico – mais velho, mais experiente e, portanto, em princípio, mais apto a incorporar e defender o trabalho autónomo de revisão e aperfeiçoamento dos registos escritos – apresentou-se, a este nível, bastante mais dividido, com 13 em 26 participantes a afirmarem preferir a correção de tipo tradicional (“porque sim” ou para “não terem trabalho”). Aqueles que declararam preferir a correção autónoma, com ajuda do código, justificaram esta posição de forma idêntica aos seus colegas do 6.º ano (“percebemos onde erramos”; “aprendemos com os nossos erros e não os voltamos a repetir”). Não obstante esta peculiaridade das respostas do grupo do 8.º ano a esta questão do inquérito de avaliação da atividade quase-experimental, é nítido, quer nesta turma, quer na turma do 6.º ano, a forte receptividade relativamente a um instrumento como o CAR, o que constitui um elemento mais de apoio à pertinência da lógica que lhe é inerente.

4. Síntese

Os resultados do procedimento experimental mostram que a utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento dos registos escritos é vantajosa para os alunos, enquanto modo de facilitação processual destas tarefas e em enquanto veículo de reforço de autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição.

Se atentarmos nas MC (ME, 2012) propostas para a disciplina de Língua Portuguesa, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à Escrita, item “Rever os textos escritos”, designadamente: (i) **Para 7º ano** – “Avaliar a correção e a adequação do texto escrito.” e “Reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto.” (p. 53); (ii) **Para o 8º ano** – “Avaliar a correção e a adequação do texto e proceder a todas as reformulações necessárias.” (p. 60) e (iii) **Para o 9º ano** – “Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos.” (p. 67), urge promover meios e recursos para que se consigam atingi-las. Em nosso entender, um código como o que preconizamos poderá ser uma ferramenta útil neste sentido, como conferem os resultados da experiência levada a cabo nesta dissertação.

Esta nossa convicção pode ainda ser reforçada pelos resultados de um recente trabalho de mestrado intitulado “O código de correção como ferramenta para a promoção da autocorreção e autonomia do aluno no Ensino Básico” (2012), em cujo resumo se pode ler:

Ao conceber e aplicar um plano de trabalho da produção escrita com a inclusão do código de correção na fase de revisão do texto numa turma de Língua Portuguesa e noutra de Espanhol, ambas do Ensino Básico, pretendemos, com este trabalho, demonstrar a utilidade do uso do código de correção enquadrado na última fase do trabalho da escrita. Tendo em conta os resultados obtidos, é possível concluir que contribui para o melhoramento da escrita e das capacidades de autonomia do aluno. Assim, defendemos a sua utilização nas aulas de língua (materna e estrangeira), devidamente ajustado às necessidades dos alunos e às características do contexto educativo no qual o professor se encontre inserido, sendo um recurso de trabalho que potencia um desenvolvimento integral das capacidades do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, ao nível da produção escrita. (Pereira, 2012, pp. iii-iv)

CONCLUSÕES

Com esta investigação quis-se avaliar a eficácia da aplicação de um código de apoio à revisão (CAR) e demonstrar a utilidade do estudo aprofundado dos erros e dificuldades de escrita com vista à promoção, em contexto educativo/formativo, da competência de escrita.

No final desta investigação, podemos dizer que os procedimentos metodológicos por que optámos, de cunho qualitativo e quantitativo, associados a determinadas técnicas e instrumentos, nos permitiram atingir os objetivos que definimos no desenho da pesquisa. Efetivamente, por um lado, a continuação e aprofundamento de um anterior trabalho de investigação (Barbosa, 2007) sobre a origem e o proveito pedagógico do estudo dos erros e dificuldades de escrita vieram mostrar a sua pertinência e, por outro lado, a natureza, inicialmente exploratória e posteriormente experimental, qualitativa e quantitativa, da abordagem à utilização do CAR permitiu-nos reforçar a certeza das vantagens do uso de um código deste tipo.

Tratando-se de um trabalho que desde cedo assumiu explicitamente uma vertente didática-pedagógica, e onde se pretendeu que prática profissional e prática investigativa caminhassem interligadas, e pese embora os inúmeros constrangimentos pessoais e profissionais com que nos fomos deparando ao longo do estudo, bem como as limitações do mesmo, consideramos muito satisfatórios o percurso cumprido e os resultados obtidos.

Nos capítulos anteriores, foi apresentado e discutido um vasto conjunto de elementos empíricos e analíticos resultantes de um processo de recolha de informação assente em inquéritos a professores e a alunos, em entrevistas a diferentes interlocutores, no tratamento de um *corpus* de registos escritos e na realização de uma atividade de tipo experimental, permitindo-nos o percurso investigativo realizado obter conclusões que julgamos poderem ser interessantes e úteis para o ensino e a aprendizagem da escrita, principalmente durante a fase de revisão e aperfeiçoamento, uma vez que apontam caminhos para uma necessária alteração de práticas a este nível, por parte dos alunos e dos professores/formadores.

Parece-nos essencial referir que estas conclusões integram a triangulação da análise e discussão dos resultados do conjunto alargado da informação supramencionada numa visão

integradora e holística da competência de escrita, com um enfoque especial sobre a fase de revisão dos textos, por ser, a nosso ver, a que mais importância tem para o melhoramento da proficiência dos escreventes.

De forma a ilustrar o que acabámos de referir, sistematizaremos, de seguida, a resposta à pergunta de partida, à luz de uma síntese dos resultados, hipóteses de trabalho e dos objetivos deste estudo.

Partindo da pergunta de partida – *De que forma o conhecimento sobre tipos de erros e a utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão podem contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita?* –, e recuperando os resultados obtidos na parte dedicada à exploração da informação empírica, passamos a enunciar as conclusões principais a que chegámos e que contribuem para apoiar as hipóteses defendidas.

Na globalidade do estudo empírico, porém, com base essencialmente na descrição apresentada no Capítulo 6, na análise do *corpus*, verificou-se e concluiu-se que a identificação de grandes grupos de erros, nos registos escritos dos alunos, facilita a descrição e determinação dos tipos e subtipos de erros mais comuns ao universo em estudo, possibilitando, consequentemente, uma indicação mais clara dos erros que merecem uma intervenção prioritária e um estudo posterior mais aprofundado, para lhes descobrir causas e eventuais remediações.

Um aspeto que ressalta da nossa análise é que há tipos de erros frequentes e transversais aos diferentes níveis e tipos de ensino, facto que se explica, em nosso entender, algumas vezes pelo desconhecimento de regras de tipo ortográfico, sintático ou outro, outras fruto de uma desatenção, de uma “incapacidade” de reconhecer o erro porque os alunos/formandos não conhecem as regras e/ou porque não releem com atenção, isto é, também devido à falta de hábitos de revisão.

Como temos já dito repetidas vezes, mas nunca é demais sublinhar, um conhecimento o mais aprofundado possível sobre as principais dificuldades/erros dos alunos, dos diferentes níveis e tipos de ensino, poderia trazer como vantagem, por exemplo, a criação de uma gramática mínima de erros, gerando assim uma economia de tempo, impedindo, também, que determinados tipos de erros se perpetuassem (como acontece) ao longo dos diferentes níveis e tipos de ensino, passando para a vida profissional, pessoal e social.

Uma análise como aquela que tivemos oportunidade de desenvolver foi ainda a base para a construção do CAR e de outras estratégias e instrumentos promotores do tratamento informado, adequado e diferenciado de erros e dificuldades de escrita durante a fase de revisão e aperfeiçoamento (algumas dessas estratégias foram elencadas e explicitadas ao longo deste trabalho).

Concluímos, portanto, que *o tratamento e análise de um corpus de registos escritos e a correção e revisão classificatórias possibilitam ao professor o reconhecimento das áreas problemáticas da escrita e a adequação de estratégias (Hipótese 1)*. Analisar os erros permite organizar um elenco de erros, conhecer os mais frequentes e dar informações ao professor para ele poder decidir como atuar.

Inegável neste trabalho é, sem dúvida, a transferência e permeabilidade do que é feito por nós em contexto real de ensino e formação com o intuito de ilustrar e, em nosso entender, de reconhecer a importância de ter informação sobre tipos de erros e da utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão para o desenvolvimento da competência de escrita.

Simultaneamente, foi nossa intenção perceber, essencialmente através das respostas aos inquéritos feitos aos professores:

- i. quais os fatores que mais influenciam a sua prática de ensino da escrita;
- ii. quais os fatores que os poderiam ajudar na resolução dos problemas de expressão escrita dos seus alunos/formandos;
- iii. qual o tipo de práticas e frequência de revisão dos registos escritos dos seus alunos;
- iv. quais os tipos de erros e/ou outras dificuldades de escrita mais frequentes e considerados mais importantes nos registos dos seus alunos.

Como *fatores que mais influenciam a prática de ensino da escrita dos professores*, foram predominantemente identificados aqueles que se ligam à valorização quer da formação académica, quer da experiência profissional. Os fatores “extrínsecos”, isto é, relativos aos apoios fornecidos por entidades de tutela (“Implementação dos pressupostos didáticos presentes nos textos programáticos”, “Apoio no guião de implementação/operacionalização do *Novo Programa Português Ensino Básico*”), e, bem assim, os que dizem respeito ao trabalho e partilha entre pares (“Recolha e discussão, com

colegas, de amostras de registos escritos dos alunos”, “Partilha de informação no grupo disciplinar/departamento”) são referidos de forma bastante menos incidente pelos docentes inquiridos no âmbito do presente estudo.

Os resultados atrás apresentados sugerem que poderá faltar, por parte de alguns docentes, um conhecimento efetivo dos materiais de apoio do ME. Por outro lado, também nos levam a crer que, no futuro, a implementação de novos documentos e orientações será mais bem-sucedida se houver uma diferente e/ou mais incisiva divulgação e cuidados formativos por parte do ME.

Em conformidade, atendendo ainda a alguns dos resultados do inquérito, mas também a algumas experiências negativas por nós vivenciadas, resulta como conclusão deste trabalho a ideia de que seria necessária uma alteração dos moldes de funcionamento do trabalho dos grupos disciplinares, de forma a promover uma maior partilha de conhecimentos, dificuldades, materiais, etc. Estamos em crer que uma reflexão, intervenção e alteração a estes níveis, por parte dos diferentes interlocutores interessados na promoção desta competência, traria vantagens para o ensino e aprendizagem da escrita, colmatando-se assim algumas falhas relativas à individualização do trabalho pedagógico, a problemas como a rotatividade excessiva do corpo docente, fragilidades da formação-base, entre outras.

Relativamente aos *fatores que poderiam ajudar os professores na resolução dos problemas de expressão escrita dos seus alunos/formandos*, concordamos com os nossos colegas inquiridos quando referem maioritariamente a relevância do acesso a espaços e tempos exclusivamente dedicados ao treino desta competência e ainda a participação em novas e mais específicas ações de formação, que poderiam, em nosso entender, reforçar o acompanhamento dos alunos e consequentemente conduzir à melhoria do trabalho pedagógico no domínio da escrita.

A obtenção de maior autonomia e flexibilidade na gestão do programa e na condução das atividades em aula foram aspetos igualmente muito referidos. Acreditamos, no entanto, que esta “autonomia” e “flexibilidade” não pode ser, ela própria, geradora de maior individualização das práticas, reiterando, uma vez mais, a necessidade e as vantagens do trabalho colaborativo no que diz respeito a promoção da escrita, de maneira a adequar cada situação às suas circunstâncias.

Efetivamente, e ao contrário do que sugere alguma da literatura especializada, não parece ser muito evidente uma atividade diversificada em matéria de práticas letivas de promoção da competência da escrita. Atividades como trabalhos de planificação da escrita (associogramas, esquemas, pesquisa na Internet, outros), a utilização das TIC e de recursos *online* para atividades de planificação, redação e revisão textuais ou outras atividades *ad hoc* de fontes diversas ou criadas pelos próprios docentes não representam uma prática generalizada, o que indicia que há ainda um longo caminho a percorrer ao nível da inovação, diversificação e qualificação das práticas, pelo menos no que à promoção da competência da escrita concerne.

Relativamente à prática da revisão, esta não parece assumir ainda, por parte de professores e alunos, um carácter metódico e sistemático.

Quanto ao tipo de práticas de revisão dos registos escritos dos alunos, prevalecem, no dia a dia letivo dos professores, as modalidades “classicamente” associadas a esta tarefa (corrigir e/ou assinalar, sublinhar, usar tracejados, pontos de interrogação). Práticas mais participadas e interativas de promoção da competência da escrita – como a revisão cooperada de textos, as atividades sistemáticas de revisão textual (através da utilização de um código ou de outras iniciativas desenvolvidas numa base regular), o uso de dicionários, gramáticas, prontuários ou recursos afins ou a utilização das TIC e de recursos *online* para atividades de revisão textual – são bastante menos comuns, algo que contrasta com a opinião maioritária dos inquiridos, segundo a qual o tempo despendido na identificação de incorreções nos textos dos alunos, *fora da sua presença*, é demasiado alargado face às melhorias que essa atividade introduz na qualidade da sua escrita. Ora, se é assim, e como referimos no Capítulo 5, seria crível que os docentes investissem mais em atividades participadas e interativas de revisão dos registos escritos dos alunos, isto é, em atividades efetuadas *em copresença* e com envolvimento ativo dos discentes, o que não parece acontecer generalizadamente.

Coincidem com o que vimos afirmando as ***respostas dos alunos*** quando questionados acerca do que fazem no momento em que têm que escrever. Também estes manifestam a ausência de um hábito metódico e enraizado de concretização das diferentes etapas do processo de escrita, a começar, por exemplo, pela prática de planificação e revisão.

Em conformidade, os resultados evidenciam, por parte dos alunos, uma quase total passividade face às suas produções escritas, isto é, uma ausência de reflexão e (re)ação sobre o trabalho produzido, as quais, a ocorrer, permitiriam certamente uma maior tomada de consciência relativamente às habilidades e fragilidades próprias e uma atuação no sentido do aperfeiçoamento do seu discurso e/ou da superação de erros e dificuldades de escrita. Geralmente, a consulta dos registos e testes escritos, a existir, parece ainda limitar-se à simples verificação da classificação obtida, estando longe de constituir, salvo algumas exceções, um momento de aprendizagem efetiva capaz de possibilitar ao aluno compreender e corrigir as suas falhas a este nível, e representando igualmente uma perda de tempo por parte dos docentes na sua correção.

Identificar atitudes e práticas dos docentes/formadores de LP/Português e dos alunos face aos EO e EE, durante a fase de revisão e aperfeiçoamento, permitiu-nos perceber o que urge alterar, mas também obter sugestões e exemplos de práticas muito interessantes e úteis, como as que deixamos para consulta, no Anexo 2.

No que diz respeito às *dificuldades mais frequentemente detetadas pelos docentes* ao nível da competência da escrita dos seus alunos, vale a pena sublinhar que, das três dificuldades que mais consenso reuniram acerca da sua intensidade de frequência (ortografia, pontuação e construção sintática das frases), apenas uma, a relativa à construção sintática, congregou uma maioria de opiniões favoráveis face aos aspetos da competência da escrita considerados mais importantes. Aqui, os inquiridos colocaram em segundo plano os aspetos relacionados com a ortografia e a pontuação, preferindo destacar a relevância da sintaxe e, bem assim, da coerência e da coesão. Faltaram, nestas referências sobre as dificuldades de escrita encontradas pelos professores, comentários sobre o conteúdo dos textos, que pode ser um “disparate” ou inadequado ao que foi sugerido nas instruções, ou pobre quanto às ideias expostas, etc., e que merece (deve merecer) muitas vezes um tratamento e atenção apropriados.

Como enunciámos logo no capítulo inicial, há dois pressupostos teóricos que subjazem a este estudo, o primeiro de que as alterações levadas a cabo pelos alunos durante a fase de revisão da escrita são geralmente muito superficiais e, portanto, nada eficazes, e a segunda de que esta fase não merece ainda a devida atenção por parte de alguns professores de LP/Português (Albuquerque, 2001; Barbeiro, 1999 e 2003; Carvalho, 1999; González, 2005; ME, 2009; Niza et al., 2011; Pereira, 2000; Santana, 2007). É na base

destes pressupostos que alguns autores propõem a implementação de estratégias de facilitação processual, principalmente durante o processo de revisão e aperfeiçoamento textuais (Barbeiro, 2003; Campos, 2005; Graham et al., 2007; Harmer, 2004; MacArthur et al., 2008; Niza et al., 2011; NWP & Carl Nagin, 2006; Pereira, 2002; ME, 2009; Santana, 2007; e.o.).

Em grande parte pelos motivos apresentados no parágrafo anterior, sentimos necessidade de dar respostas às dificuldades de escrita com que habitualmente os nossos alunos/formandos se defrontavam e foi assim que a deteção e agrupamento de erros e dificuldades de escrita nos levaram ao código (isto é, a criá-lo para dar soluções aos problemas de escrita encontrados e promover uma mudança em relação a rotinas “mais tradicionais” de correção e revisão que nos pareciam instalados nos grupos/turmas que encontrávamos). Em rigor, atualmente estas duas “realidades” (EOPAVOS & CAR) crescem juntas e alimentam-se reciprocamente. Na origem da implementação desta estratégia (CAR) esteve a nossa necessidade em “devolver o erro” ao aluno, “fazê-lo atentar em” para “agir sobre”, contrariando assim uma atitude, que nos parecia muito habitual, de entregar aos alunos os trabalhos já corrigidos, sem que estes fizessem qualquer reflexão sobre as suas produções. Em consequência, este estudo definiu também como um dos seus objetivos fundamentais testar a receção, reação e eficácia da utilização (sistemática) de um código de apoio à revisão (CAR) para o aperfeiçoamento da escrita. Após a realização deste percurso investigativo, julgamos poder concluir pela justeza da nossa hipótese de trabalho relativa a este tópico, que com efeito, ***é significativa a evolução positiva que a introdução do CAR gera ao nível do aperfeiçoamento da escrita (Hipótese 3).***

Como fomos afirmando ao longo deste trabalho, foi nosso intuito, através da criação do código, dar e gerir informação, consciencializando os alunos para as suas fragilidades e habilidades de escrita, evitando o que denominamos de correção em “surdina”, sem *feedback*, isto é, sem um retorno informativo.

É neste sentido que propomos que, com o apoio do CAR, esta atividade de análise e descrição dos erros e dificuldades de escrita, bem como o seu aperfeiçoamento, possam ser feitas pelos próprios alunos/formandos, requerendo o apoio do professor apenas se necessário (professor-mediador). Defendemos, portanto uma *experimentação guiada* pelo professor, proporcionando *estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos*

alunos, lhes permitam escrever com êxito (Niza et al., 2011, p. 21). A nossa atenção recai, como dissemos, também sobre uma conceção de escrita entendida como um processo complexo (não apenas no produto final) que exige treino e muita dedicação por parte de quem ensina e de quem aprende ou pretende aperfeiçoá-la.

Com o CAR, a esmagadora maioria dos participantes na atividade de tipo experimental que pudemos desenvolver identificou e propôs a correção de erros e insuficiências que, sem este instrumento, não teriam sido, como verificámos, detetados, corrigidos e/ou aperfeiçoados. Este facto, reconhecido, no final, por docentes e discentes, constitui um elemento adicional de suporte às hipóteses enumeradas no início do presente estudo. Em especial, parece bastante adequado dizer-se que ***a introdução e utilização do CAR contribui decisivamente para uma maior autonomia na identificação de erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição*** (Hipótese 3b).

As vantagens da utilização de um código como aquele a que nesta dissertação vimos fazendo referência tornam-se mais evidentes se olharmos para os resultados que o plano quase-experimental permitiu obter nos Grupos de Controlo, que revelam com grande clareza a diferença gerada pela introdução e utilização do CAR nos Grupos Experimentais. Para quase todos os tipos de erros, pode verificar-se que os alunos dos Grupos Experimentais partem do mesmo patamar ou até de patamares inferiores aos dos Grupos de Controlo congéneres, para atingirem, regra geral, níveis mais elevados de identificação e correção de erros, fenómeno que manifestamente não acontece no caso das turmas em que o CAR não foi disponibilizado.

Em síntese, os resultados obtidos através da realização deste plano quase-experimental fornecem-nos indícios muito relevantes de que a utilização de um ***código de apoio à revisão e aperfeiçoamento dos registos escritos é vantajosa*** para os alunos, nos termos daquilo que as nossas hipóteses de trabalho sugeriam, isto é, ***enquanto modo de facilitação processual*** (Hipótese 3a) destas tarefas e enquanto ***veículo de reforço de autonomia na identificação dos erros e na mobilização de procedimentos de autocorreção e edição*** (Hipótese 3b).

Adicionalmente, para os alunos intervenientes neste estudo, foi unânime a opinião segundo a qual a utilização de um instrumento como ***o CAR facilita a revisão e reescrita de textos***. Estes alunos, como tantos outros que fomos encontrando e continuamos a encontrar no nosso dia a dia letivo/formativo, acrescentaram que, por vezes, até têm este

conhecimento sobre a correta construção sintática, mas que não “reparam no erro” nem refletem sobre o que escrevem e que a letra do código chama a atenção para a falha e se torna importante neste sentido. Sinal, portanto, de que o código funciona, de que promove a reflexão sobre a língua e facilita a detecção e resolução de problemas, em níveis de aprendizagem como o 2.º Ciclo, como também pudemos aferir.

As justificações apresentadas em abono desta posição repetiram-se amplamente: “aprendemos a identificar e a não repetir os erros”, “aprendemos enquanto corrigimos”; “pensamos nos nossos erros”, o que nos leva a concluir que ***a correção e revisão classificatórias facilitam aos alunos a identificação do tipo de erros e conduzem à sua superação (Hipótese 2)***. Como corolário lógico, parece igualmente manifesta a validade da terceira das nossas sub-hipóteses, segundo a qual a utilização sistemática de um instrumento como o CAR trará vantagens de médio e longo prazo no aperfeiçoamento da escrita, por permitir a ***constituição de uma base de informação muito útil para suportar a constituição de formas diferenciadas de avaliação e intervenção pedagógica neste domínio por parte do corpo docente (Hipótese 3c)***.

Observações finais e implicações pedagógico-didáticas

Da investigação realizada decorrem algumas implicações pedagógico-didáticas, que julgamos poderem ser pertinentes para os professores/formadores e para os alunos/formandos, para aqueles que definem as políticas de educação, para os órgãos de gestão das escolas e de outros estabelecimentos de educação e formação, e que passaremos a apresentar.

O ensino da escrita não é visto por todos os responsáveis e intervenientes na sua promoção de forma consensual e concertada, antes como algo que geralmente depende de práticas estabelecidas de promoção do ensino da leitura e da escrita, diferentes consoante o contexto escolar em causa, de outros fatores de contexto, de características pessoais e profissionais dos docentes, de boas experiências pessoais de partilha e trabalho de grupo, etc., recaindo ainda muito a responsabilidade da promoção desta competência exclusivamente na sala de aula de LP/Português e, bem assim, no docente desta disciplina.

Urge, portanto, pensar *em formas mais globais de perspetivação do ensino e da aprendizagem da escrita*¹⁴².

Adicionalmente, nem sempre parece haver uma *correspondência entre orientações e práticas*; neste sentido, é importante procurar fazer um esforço conjunto, por parte dos órgãos de gestão da escola, professores, alunos e encarregados de educação, para se ultrapassarem constrangimentos exteriores e interiores, através, por exemplo, da partilha de responsabilidades na melhoria do desempenho linguístico dos alunos e para que os professores conheçam bem as orientações oficiais. A promoção do trabalho colaborativo entre os docentes (de LP/Português e de outras disciplinas) seria, neste plano, certamente vantajosa.

Diversos autores chamam a atenção para *o esforço cognitivo que o ato de escrever exige* (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Costa, 1996; Figueiredo, 1999; Fonseca, 1994; Santana 2007; e.o.) e para o cuidado que, por esse motivo, deve merecer o ensino e aprendizagem da escrita. Por isso, importa que, em contexto escolar (e não escolar), se invista em tarefas que envolvam desafios de escrita e que se *utilizem estratégias de facilitação processual durante as diferentes fases da produção escrita*, permitindo aos alunos a passagem de um tipo de escrita de “relato do conhecimento” para o de “transformação do conhecimento” (*from knowledge telling to knowledge transforming*, conforme proposto por Scardamalia, 1987). Estamos em crer que o instrumento aqui apresentado (CAR) corresponde aos objetivos de uma estratégia de facilitação processual capaz de proporcionar a passagem a que acima aludimos.

A revisão é, como expressámos, uma tarefa exigente, razão pela qual a implementação de estratégias de facilitação processual, transversais e adequadas aos níveis e tipos de ensino, se revela crucial. A literatura oferece muitas sugestões e uma delas relembra que uma das atitudes mais importantes que os educadores precisam de ter, também em nosso entender, passa por *mudar o conceito/opinião dos alunos sobre a revisão*, para que a apreendam como uma parte essencial do processo de escrita, para que a interiorizem e, enfim, para que a realizem sistemática e permanentemente.

É para nós muito claro que *a revisão deve ser explicitamente ensinada* (Fitzgerald & Markham, 1987). É nesta perspetiva que defendemos a utilização de um Código de Apoio à Revisão e Aperfeiçoamento (CAR), propondo fazer com que os alunos (re)ajam,

¹⁴² O livro *Because writing matters*, pp. 88 -104, apresenta estratégias para criar e manter um programa, muito abrangente e global, para se atingir o sucesso na escrita – “Strategies for effective writing programs”.

assumam um papel *ativo e construtivo* face aos seus escritos, se questionem e tentem encontrar solução para os desafios que o ato de escrever proporciona. Com esta nossa proposta, tentamos também promover a vontade de resolver problemas, de ultrapassar as dificuldades individuais e logicamente distintas de cada aprendente, evitando que os alunos trabalhem o que já sabem, correndo o risco de se desmotivarem e/ou de deixarem de se debruçar sobre outras questões, e possibilitando-lhes, conseqüentemente, a mudança para um patamar superior do domínio da escrita.

Esta perspetiva que defendemos do aluno enquanto um ser ativo e construtor de conhecimento e simultaneamente a ideia do *caráter prospetivo e informativo do(s) erro(s)* (Rio-Torto, 1998) encontram eco no recurso – CAR – por nós idealizado e utilizado, pois acreditamos que o código mobiliza o aprendente e torna visível a natureza do erro nos seus diferentes tipos (ortografia, pontuação, acentuação, léxico, sintaxe, e. o.), revelando-se importante pelos contributos que poderá trazer para o aperfeiçoamento da escrita e para uma atitude diferente da atualmente diagnosticada por nós face à mesma.

Em complemento, diremos ainda que seria muito importante que estivessem *disponíveis descrições consistentes das áreas da escrita que apresentam mais dificuldades* para os aprendentes; neste sentido, as tipologias de erros podem constituir instrumentos de trabalho muito valiosos, uma vez que mostram as categorias linguísticas mais atingidas, os EE mais frequentes/sistemáticos e possibilitam a fundamentação de propostas de atuação face às dificuldades encontradas (nos nossos trabalhos, 2007 e 2012).

O CAR tem revelado eficácia em grupos relativamente circunscritos: nas nossas aulas/sessões de formação tal foi sempre evidente e foi-o também no procedimento experimental que levámos a cabo. Contudo, e em rigor, acreditamos que, se todos os professores, de todas as disciplinas e de todos os níveis e tipos de ensino, utilizassem o mesmo código de apoio à revisão e aperfeiçoamento da escrita, se todos os professores de LP/Português tornassem evidentes e concretizáveis as diferentes fases do processo de escrita (com mudanças significativas ao nível das práticas de professores e alunos nas fases de planificação e revisão da escrita), a médio e longo prazo, a competência de escrita seria, com certeza, melhorada, de forma integrada e sustentada.

Num outro plano de análise, sabe-se que a oralidade influencia de algum modo a escrita, por isso a *produção da linguagem oral deve ser, especialmente em situação de*

aula, o mais cuidada possível, para que os padrões linguísticos e estruturais transmitidos não favoreçam uma deficitária percepção das estruturas da língua.

Para cumprir estes desígnios, seria importante que *o ensino da escrita fosse visto como um objetivo de toda a Escola*, isto é, de todos os professores, alunos, encarregados de educação, sociedade em geral, e não apenas da aula de LP/Português, que seja reconhecida a sua funcionalidade e relevância, ou seja, que à escrita seja atribuído o devido valor.

Importa também que alguns pressupostos caminhem no sentido da respetiva institucionalização, através do reconhecimento de que:

- i. aprender a escrever requer uma prática frequente, diversificada e apoiada;
- ii. as escolas precisam que os alunos escrevam mais em todas as disciplinas, proporcionando-lhes um conjunto mais rico e variado de experiências de escrita;
- iii. ensinar a escrever requer do professor a prática, o conhecimento e a paixão pela escrita. “Faire vivre la langue fut sa passion”: o mote, inscrito na lápide de homenagem à vida e obra de Girolami-Boulinier, condensa bem este princípio de trabalho;
- iv. ensinar a escrever bem envolve diferentes estratégias que incidem tanto no processo como no produto, tanto na forma como no conteúdo;
- v. numa nova visão e prática de promoção da escrita, o professor/formador assume o papel de mediador, um agente facilitador e motivador do processo de escrita e do escrevente, mas também um criador da prática e do gosto de escrever.

Interessa, pois, como refere Nazaré Coimbra (2011, p.260), que se verifique a mudança de um paradigma do ensino para um paradigma de aprendizagem da escrita, com autorregulação progressiva do aluno, como sujeito corresponsável.

Importa e urge ainda *mudar a conceção sobre a escrita* bem como a reação à mesma. Como escreveu a Psicolinguista por nós entrevistada:

Não obstante a quantidade não significar qualidade, convém que a escrita seja praticada com alguma assiduidade para que não provoque bloqueios inclusivamente em quem não necessita de a usar com fins muito exigentes. (...)

Contra o poder inibitório que a escrita parece possuir, há que intervir ativamente, quase em permanência, com vista a que não se venha a instalar qualquer tendência para a rejeição. (Pinto, 2012, pp. 6-7)

Reforçamos ainda a nossa convicção de que é necessário procurar fazer viver e experienciar a escrita de forma viva.

É sobre os horizontes de trabalho que resultaram do nosso percurso investigativo e que gostaríamos de procurar alcançar futuramente que se debruça o ponto seguinte e é com eles que fechamos esta nossa dissertação.

Horizontes de trabalho a explorar

Este projeto que agora concluímos afigura-se-nos, em rigor, não como um fecho, mas como mais uma etapa da nossa Aprendizagem. Portanto, é chegada a altura de anunciar aquilo que ficou por fazer e o que gostaríamos de implementar futuramente.

Destacamos, desde já, a vontade de materializar os contributos das nossas investigações (2007 e 2012) através da construção de um protótipo de um programa de promoção de competências de escrita, em suporte informático/Web e/ou, ainda no âmbito deste trabalho, da criação de pequenos manuais para elucidar alunos, encarregados de educação, professores, outros agentes educativos sobre tipologias de erros e dificuldades de escrita bem como sobre a utilização de um código de apoio à revisão e aperfeiçoamento (manual + CD/DVD, jogo e/ou blogue com materiais).

Em síntese, esperamos, portanto, à partida, que um estudo sobre a competência de escrita tenha fornecido pistas pedagógico-didáticas relevantes para uma intervenção, em sala de aula/formação e fora dela, ao nível dos programas (conteúdos e estratégias) de ensino e/ou de atividades extracurriculares complementares, como por exemplo, permitindo-nos conceber ou colaborar na criação de um “centro linguagem viva”, ou de algo semelhante ao Museu da Língua Portuguesa de São Paulo, de um plano nacional de escrita, de oficinas de escrita, ateliês, isto é, de tempos única e exclusivamente dedicados ao treino desta competência, em escolas, centros de formação, freguesias, bibliotecas, museus, etc.

Apesar *de algumas dificuldades e limitações* encontradas, algumas já assinaladas nos capítulos anteriores sempre que experimentámos essa necessidade, sentimos que

realizámos um percurso produtivo em termos profissionais e pessoais e que atingimos os objetivos inicialmente definidos.

Gostaríamos, como julgamos que transpareceu em diversas passagens desta dissertação, de ter trabalhado com amostras mais amplas e abrangentes, em particular no desenvolvimento da nossa atividade de tipo experimental, mas tal não foi possível. Ainda assim, cremos que os resultados foram esclarecedores a muitos níveis e naturalmente desafiamos os estudiosos destes temas a prosseguirem trabalhos investigativos idênticos. Sendo o processo de construção de conhecimento cumulativo, será de grande utilidade que possam ser exploradas algumas das pistas fundamentais que aqui deixamos, tal como no nosso caso procurámos explorar as pistas dos nossos precursores e precursoras.

Com efeito, os resultados alcançados e discutidos ao longo desta investigação apontam para pesquisas futuras que permitam dar continuidade ao aprofundamento das conclusões. Nesse sentido, sugerimos a replicação deste estudo com outras populações, isto é com amostras diferentes (do *corpus* e das fichas/textos utilizados no procedimento experimental), visando testar as hipóteses que verificámos, aperfeiçoar os instrumentos que construímos e superar as limitações que experimentámos.

Mais concretamente, uma sugestão para investigações futuras seria a criação de um programa de formação sobre a utilização do CAR a um grupo de professores de diferentes disciplinas de uma turma e posterior avaliação dos efeitos da sua aplicação transversal nos resultados da escrita dos alunos.

A nossa situação profissional (a falta de lugar efetivo numa escola) não nos permite implementar e acompanhar a aplicação desta estratégia, ampliada às diferentes disciplinas/professores e aos encarregados de educação, com um projeto em grande escala, que abrangesse uma escola/agrupamento, algo que muito gostaríamos de fazer. Por agora, circunscreve-se à nossa prática letiva/formativa, à nossa sala de aula, e a algumas marcas que fomos deixando nas escolas por onde passamos profissionalmente e no decurso desta investigação (algumas professoras/turmas estão a utilizar o CAR neste ano letivo).

Uma outra sugestão de investigação seria a realização de um estudo similar, mas comparativo entre distintas regiões do território nacional, confrontando, por exemplo, dados sociofamiliares, socioculturais e socioeconómicos e contemplando as variedades dialetais e a sua influência na escrita (nos EE e noutras dificuldades).

Consideramos também pertinente a aplicação de um estudo idêntico à oralidade, detetando-se erros frequentes, agrupando-os e propondo estratégias para a sua superação.

Sugerimos ainda testar o CAR, devidamente adaptado, no 1.º Ciclo do Ensino Básico aferindo, a este nível de ensino, a sua validade (reação e receção) e eficácia.

Reiteramos aqui a importância de se valorizar, dentro e fora da escola, e desde cedo, a aprendizagem da Língua Portuguesa e a utilidade da competência de escrita, bem como de a ver como transversal, uma vez que constitui uma porta de saberes para outras áreas disciplinares e uma porta para o sucesso na vida académica, profissional e pessoal.

Para grande parte das crianças e jovens portugueses, a Escola é o único espaço que lhes pode proporcionar acesso a textos escritos, à sua produção e compreensão, ou seja, a um discurso escrito e também oral mais “correto”, isto é, mais próximo do português padrão, mais rico e acima de tudo mais funcional, que se converterá, inevitavelmente, em modelo para a própria produção e uso, enquanto aluno, enquanto cidadão.

Como refere Graça Pinto (2012),

Quando se faz alusão à exposição ao material impresso e ao conhecimento de vocabulário, torna-se inevitável pensar nos que, por razões sobretudo económicas, não têm a mesma facilidade de aceder ao material impresso e naqueles que não vivem em ambientes propiciadores de um convívio assíduo e enriquecedor com o oral e com a escrita. Faz assim todo o sentido que se tenha sempre presente a ideia das diferenças individuais com origem endógena ou exógena. (p.5)

Uma nota final para dizer que uma das mais-valias que advém deste trabalho e deste doutoramento foi, sem dúvida, o contacto com todas as vidas com que nos cruzámos ao longo deste percurso (alunos, professores, investigadores, ...), a possibilidade de aceder a uma perspetiva global sobre esta realidade e sobre os seus contextos e implicações, quer de um ponto de vista da pedagogia, quer de um ponto de vista da didática, quer ainda a partir dos horizontes da psicologia, da sociologia e da história. A perspetiva global almejada e visada por este trabalho foi claramente muito enriquecedora em termos pessoais e profissionais.

*Escrever. Porque escrevo?
(...) para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras, gentes e tudo o que vivi e que só
na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade
emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. (...)*
Vergílio Ferreira, in *Pensar*

Registo retirado do nosso diário de bordo:

*Hoje de manhã, e no âmbito da minha investigação, realizei uma atividade de escrita com
alunos do 5.º ano de escolaridade. Não estou habituada a trabalhar com alunos tão novos e tão
pequenos! ...*

Confesso que estava expectante...

A atividade, a reação calorosa, tudo correu muito bem! E, por isso, sinto-me (muito) feliz!

*Continua a preencher-me a visão de olhares curiosos, de muitas mãos no ar e de coros de
respostas que se atrapalham... Sorrio! Impossível não fazê-lo!*

*A professora da turma alertou para o cumprimento das regras de participação (e sabemos
que tem de ser assim!), mas aqui que ninguém nos ouve (lê)... e porque só lá estaria, infelizmente,
por um bocadinho... gostei de os ver quebrar as regras, de sentir a avidez em colaborar, em
descobrir o significado do código/símbolo (CAR), a pensar, refletir, discutir, participar, ...*

*Creio que a esperança reside, também, em não perdermos estes olhares ávidos, despertos,
alegres, com vontade de aprender...*

Soube a pouco... Mas também soube a muito!

*Agradei-lhes, individualmente, desta forma: Muito Obrigada! És muito importante para
mim e para a concretização do meu trabalho. Sê muito feliz!*

*Depois, no final da atividade, apresentei um brevíssimo questionário, para avaliarem a
atividade e a estratégia (CAR) utilizadas, para o qual lhes peço sinceridade “pois as fichas não
têm um local para a identificação”.*

*Digo, a dada altura (ainda a propósito da sinceridade nas respostas), e em tom de
brincadeira: “vi um nariz a crescer”, “e outro lá ao fundo”, acrescento. Riem!*

“Não foi o meu!”, “Nem o meu!”, “Estou a dizer a verdade!”, ouço.

Rio!

Não vou revelar aqui, para já, esta verdade (vou escrevê-la na minha tese)...

*Por um bocadinho, soube onde era o meu lugar, onde hoje consigo voltar através desta
página escrita...*

Isabel Barbosa

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado aos Professores



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional do Porto

Doutoramento em Ciências da Educação – UCP

Ensino e aprendizagem da Escrita – o erro ortográfico e outros erros: contributos para o desenvolvimento de um programa de promoção de competências

O presente questionário visa a obtenção de informações para a concretização de um trabalho de investigação intitulado *Ensino e aprendizagem da Escrita – o erro ortográfico e outros erros: contributos para o desenvolvimento de um programa de promoção de competências*, o qual está a ser desenvolvido no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação. O trabalho em questão tem por objetivo perceber características de registos escritos, saber como são ultrapassados erros e dificuldades de escrita e propor estratégias de promoção da competência de escrita. O questionário é de resposta anónima. Todos os dados são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Porto, 2012

I. Informações gerais

1. Idade: Anos 2. Sexo: ☐ Masculino
☐ Feminino
3. Local de residência:
4. Nível de escolaridade e curso:
5. Situação profissional presente: 6. Tempo de serviço: Anos
7. Local de trabalho/Escola: 8. Ano(s) que leciona:

II. Ensino da Escrita

9. Em seu entender, a escrita é vista como um objetivo da Escola (por diretores, coordenadores, professores de outras disciplinas, pais, etc.) ou apenas da aula de Língua Portuguesa/Português?

- ☐ Vista como um objetivo da Escola ☐ Apenas da aula de LP/Português

10. A sua prática no ensino da escrita resulta de...

(Selecione os três itens que considera mais relevantes)

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Formação académica (licenciatura) |
| <input type="checkbox"/> | Experiência profissional |
| <input type="checkbox"/> | Prática e reflexão sobre a própria escrita |
| <input type="checkbox"/> | Investimento em formação pós-graduada e especializada |
| <input type="checkbox"/> | Recolha e discussão, com colegas, de amostras de registos escritos dos alunos |
| <input type="checkbox"/> | Partilha de informação no grupo disciplinar/departamento |
| <input type="checkbox"/> | Leitura e apropriação da investigação sobre o tema |
| <input type="checkbox"/> | Implementação dos pressupostos didáticos dos textos programáticos |
| <input type="checkbox"/> | Apoio no guião de implementação/operacionalização do Novo Programa <i>Português Ensino Básico</i> |
| <input type="checkbox"/> | Outra. Qual? |



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional do Porto

11. O que poderia ajudá-lo(a) na resolução de problemas de expressão escrita dos seus alunos/formandos?
(Selecione os três itens que considera mais relevantes)

- ☐ Ações de formação atualizadas e direcionadas para dificuldades diagnosticadas
- ☐ Espaços e tempos exclusivamente dedicados ao treino desta competência
- ☐ Flexibilidade e autonomia na gestão do programa por parte do professor
- ☐ Projeto de promoção das competências ao nível da escrita envolvendo todas as disciplinas
- ☐ Programa concertado de promoção da escrita envolvendo toda a comunidade escolar
- ☐ Ampliação do conhecimento e uso de recursos *online* e das TIC
- ☐ Programa nacional de escrita/centro de “linguagem viva”
- ☐ Disponibilização de mais manuais e recursos didáticos sobre esta matéria
- ☐ Outra. Qual?

12. Que tipo de modalidades de aprofundamento da competência de escrita promove comumente em aula? (Selecione apenas as que desenvolve regularmente)

- ☐ Propostas dos manuais adotados (interpretação textual, CEL, outras)
- ☐ Atividades *ad hoc*, de fontes diversas e/ou criadas pelo professor
- ☐ Trabalhos de planificação da escrita: associogramas, esquemas, pesquisa na internet, outros
- ☐ Discussão/Esclarecimento oral sobre as atividades a realizar
- ☐ Revisão cooperada de textos (pares/turma)
- ☐ Utilização das TIC e de recursos *online* para atividades de planificação, redação e revisão textual
- ☐ Oficinas de escrita/Exercícios de escrita criativa
- ☐ Elaboração de um jornal ou atividade afim
- ☐ Outra. Qual?

13. Costuma praticar, em aula, a revisão dos textos/trabalhos escritos?

- ☐ Sim, sempre ☐ Algumas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Não, nunca

14. Que práticas adota relativamente à revisão dos escritos dos seus alunos?
(Selecione apenas as que desenvolve regularmente)

- ☐ Correção, registando com outra cor, dos erros ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc.
- ☐ Transmissão de instruções de reescrita com pedido de introdução de alterações
- ☐ Revisão cooperada de textos (pares, turma)
- ☐ Prática sistemática de revisão textual (utilização de um código, outra atividade regular)
- ☐ Leitura em voz alta de textos produzidos pelos alunos para apreciação e discussão coletiva
- ☐ Observação de enunciados corretos equivalentes aos que os alunos tentaram construir
- ☐ Esclarecimento, no caderno/quadro, sobre as principais dificuldades detetadas
- ☐ Questões visando a obtenção de esclarecimento sobre intenções de comunicação, ideias, etc.
- ☐ Uso de dicionários, gramáticas, prontuários ou recursos afins
- ☐ Utilização das TIC e de recursos *online* para atividades de revisão textual
- ☐ Outra. Qual?

15. Concorda com a afirmação abaixo?

- ☐ Sim ☐ Não

“Muitos docentes lamentam, ainda hoje, o tempo de vida gasto a assinalar incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, por contraponto com as fracas melhorias na qualidade dessa mesma escrita” (GIP- Escrita, 2011, p.7).



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional do Porto

16. Ao nível da competência de escrita, quais são as dificuldades que deteta com mais frequência?
(Selecione as três dificuldades que deteta com mais frequência)

- ☐ Ortografia
- ☐ Acentuação
- ☐ Pontuação
- ☐ Morfologia
- ☐ Construção sintática da frase
- ☐ Coerência
- ☐ Coesão
- ☐ Léxico
- ☐ Outra. Qual?

16.1. Quais destas dificuldades considera mais importantes (devendo implicar, por isso, maior atenção)?

(Indique três, por ordem decrescente de importância; note: poderão não ser as que deteta como mais frequentes mas são aquelas que considera mais importantes)

1)

2)

3)

17. Quando corrige ou revê os registos escritos dos seus alunos, utiliza algum código de correção (do tipo P para indicar erro ou dificuldade de pontuação; O de ortografia; S de sintaxe; outros símbolos...)?

☐ Sim

☐ Não

18. Que opinião tem sobre a utilização sistemática de um código de correção comum a todos os níveis e tipos de ensino?

☐ Concordo

☐ Concordo, mas considero pouco viável

☐ Considero pouco adequado

18.1. Se concorda com a utilização sistemática de um código de correção, quais julga serem as principais vantagens de tal prática?

(Selecione as duas frases que melhor descrevem a sua opinião)

- ☐ Permite que a tarefa de revisão se realize fora da sala de aula
- ☐ Ajuda à criação de um ambiente facilitador da produção escrita
- ☐ Promove uma revisão e avaliação diferenciadas, por permitir perceber onde cada aluno apresenta mais dificuldades
- ☐ Ajuda na reflexão sobre a própria escrita e a solucionar problemas
- ☐ Automatiza procedimentos de autocorreção e edição (dentro e fora da escola)
- ☐ Cria necessidades nos escreventes de procurar ajuda para a resolução de problemas de escrita – nos prontuários, dicionários, gramática, etc.
- ☐ Possibilita a generalização do seu uso a outras disciplinas
- ☐ Promove a capacidade crítica de autoavaliação e a autonomia na revisão textual

19. Utiliza alguma estratégia que ensine aos alunos as diferentes fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão...) e a interiorização/automatização de procedimentos durante esse processo?

☐ Sim

☐ Não

19.1. Se respondeu afirmativamente, descreva sucintamente o modo como concretiza essa estratégia.

Muito obrigada pela sua colaboração!
© Isabel Barbosa, 2012 (E-mail: isamanusb@gmail.com)

Apêndice B – Questionário aplicado aos Alunos



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional do Porto

Doutoramento em Ciências da Educação – UCP

O presente questionário visa a obtenção de informações para a concretização de um trabalho de investigação intitulado **Ensino e aprendizagem da Escrita – o erro ortográfico e outros erros: contributos...**
Todos os dados são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

I. Informações gerais

1. Idade: Anos 2. Sexo: ☐ Masculino 3. Local de residência: _____
4. Escola: _____ ☐ Feminino 5. Ano/turma e nº: _____
6. Nota a LP/Português no final ano letivo passado: ____ 7. Nota a LP/Português no final 1º período: ____

II. Aprendizagem da Escrita

8. O que fazes quando tens que escrever? (Assinala com uma cruz apenas a opção mais habitual)

- a. Leio o enunciado (a pergunta) e começo logo a escrever o que sei sobre o assunto ☐
b. Penso durante algum tempo e depois começo a escrever ☐
c. Elaboro um plano sobre o que vou escrever (esquema, tópicos, lista, *pesquisa na internet*, ...) e depois escrevo ☐
d. Faço um plano, escrevo e depois faço revisão (volto a ler, corrijo, altero algumas coisas) ☐
e. Outra forma? ☐ Indica qual _____

9. O que acontece quando recebes ou terminas em aula, de LP/Português, um texto ou trabalho escrito? (Escreve S - sim ou N - não, depois dos itens seguintes)

- a. O/A professor(a) assinala e/ou corrige, com outra cor, aquilo em que errei e eu guardo o trabalho. _____
b. O/A professor(a) pede alterações e reescrita (e eu entrego nova versão). _____
c. Verifico o código de correção e aperfeiço o texto (sozinho). _____
d. Faço revisão em conjunto com um colega de turma. _____
e. Fazemos leitura em voz alta de alguns trabalhos e damos sugestões sobre como melhorar o texto. _____
f. Registamos no caderno ou no quadro as principais dificuldades detetadas pelo professor. _____
g. Uso dicionários, gramáticas, prontuários, recursos *online* para atividades de revisão textual _____
h. Trabalhamos as dificuldades numa oficina de escrita. _____
i. Outra. Qual? _____

10. O que é a revisão? E para que serve? (Escreve apenas UMA frase)

11. Sabes como fazer a revisão de um texto/trabalho escrito teu ou do de um colega? (Indica com x)

- Sim ☐ Não ☐ Sei, mas identifico poucos erros ☐ Nunca tentei ☐

12. Que opinião tens sobre a utilização de um código de apoio à revisão textual (do tipo *P* para indicar erro de pontuação; *O* de ortografia; *S* de sintaxe; outros símbolos...) utilizado por professores e alunos?

- Não sei o que é/Não utilizo ☐ Sei o que é, mas não utilizo ☐ Utilizo/É muito útil ☐ Utilizo/É pouco útil ☐

13. Se tivesses que ensinar um(a) aluno (a) do quarto ano a escrever melhor, o que lhe dirias?

Muito obrigada pela tua colaboração!
© Isabel Barbosa, 2012 (E-mail: isamanusb@gmail.com)

Apêndice C – Guiões das Entrevistas

Guião A

[Docente com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S]

I. Posicionamento/clarificação acerca da importância do ensino da escrita no projeto educativo da Escola.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Muitos docentes inquiridos no âmbito do nosso estudo declararam que o ensino da escrita é um objetivo de toda a escola e não apenas da aula de LP/Português. É assim no caso da sua escola? O que tem feito à Direção da escola em matéria de promoção desta competência?

II. Posicionamento relativamente às condições mais adequadas a um reforço do trabalho de promoção da competência da escrita na Escola.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Acha que existem todas as condições para o desenvolvimento de um trabalho sólido e integrado, na sua escola, de promoção da competência da escrita? Que condições poderiam ser melhoradas/faltam aos docentes para trabalharem mais este domínio? Há/pretende-se que haja algum tipo de projeto da escola tendo em vista este objetivo?

III. Posicionamento face à adoção generalizada de um código de revisão.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Concorda com a utilização de modalidades sistemáticas e uniformizadas (tipo código) de correção e revisão dos registos escritos dos alunos? Em caso afirmativo, que vantagens julga existirem na utilização de um código deste tipo? Há algum destes códigos em vigor na escola? Consideraria sugerir a utilização de um código deste tipo na sua escola?

Guião B

[Docente sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S]

I. Posicionamento/clarificação acerca da importância do ensino da escrita no projeto educativo da Escola.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Muitos docentes inquiridos no âmbito do nosso estudo declararam que o ensino da escrita é um objetivo de toda a escola e não apenas da aula de LP/Português. É assim no caso da sua escola? O que tem feito a Direção da escola em matéria de promoção desta competência?

II. Posicionamento relativamente às condições mais adequadas a um reforço do trabalho de promoção da competência da escrita na Escola.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

O que acha que poderia ajudá-lo na resolução dos problemas de expressão escrita dos seus alunos/formandos? Muitos docentes inquiridos falaram na necessidade de ter mais tempo exclusivamente dedicado ao treino desta competência. Concorde? Como acha que este tempo poderia ser conseguido?

III. Clarificação sobre a prática efetiva de correção/revisão dos registos escritos dos alunos.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Gostava que descrevesse com detalhe aquilo que faz para corrigir/rever os registos escritos dos seus alunos [mediante a resposta, poderá haver lugar a pedidos adicionais de esclarecimento]. Utiliza alguma estratégia que ensine aos alunos as diferentes fases do processo de escrita e a interiorização/automatização de procedimentos durante esse processo?

IV. Posicionamento face à adoção generalizada de um código de revisão.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Concorde com a utilização de modalidades sistemáticas e uniformizadas (tipo código) de correção e revisão dos registos escritos dos alunos? Em caso afirmativo, que vantagens julga existirem na utilização de um código deste tipo? Há algum destes códigos em vigor na escola? Consideraria adotar um código deste tipo? E sugeri-lo a colegas?

Guião C

[Especialista em questões de ensino da escrita]

I. Posicionamento acerca das medidas gerais de política educativa que poderiam ser adotadas para ampliar as possibilidades de sucesso do trabalho dos docentes na promoção das competências de escrita.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

O que acha que poderia ser feito em termos gerais para reforçar o trabalho dos docentes no que diz respeito à promoção da competência da escrita por parte dos alunos de diferentes níveis de ensino? Veria com bons olhos a mobilização de um programa nacional do tipo “ciência viva”, mas aplicado à escrita?

II. Posicionamento face à adoção generalizada de um código de revisão.

Operacionalização do tópico (sob a forma de possíveis perguntas):

Concorda com a utilização de modalidades sistemáticas e uniformizadas (tipo código) de correção e revisão dos registos escritos dos alunos? Em caso afirmativo, que vantagens julga existirem na utilização de um código deste tipo? Acha desejável/viável a uniformização de procedimentos a este nível?

Apêndice D – Grelha com perfis dos Entrevistados

	Entrevista 1 (identificada por E-1A)	Entrevista 2 (E-2A)
Perfil do entrevistado	Docente com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S	Docente com responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S
	J.S. Subdiretor de uma Escola Secundária - Vale do Sousa Professor do Quadro de Escola Licenciado em Inglês/Alemão (ensino de)	L.M. Professor - Órgão Gestão Escola - Centro do Porto Professor do Quadro de Agrupamento Licenciado em Física e Química 20 anos serviço
Identificação do guião	Guião de entrevista - A	Guião de entrevista - A
	Entrevista 3 (E-3B)	Entrevista 4 (E-4B)
Perfil do entrevistado	Docente sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S	Docente sem responsabilidades de direção (pedagógica) em ES ou EB3/S
	G.M. Professora do Quadro de Escola Secundária - Vale do Sousa LLM - Estudos Portugueses 20 anos serviço	I.C. Professora contratada EB3 e Secundárias Porto e Vale do Sousa LLM -Português-Inglês
Identificação do guião	Guião de entrevista - B	Guião de entrevista - B
	Entrevista 5 (E-5C)	Entrevista 6 (E-6C)
Perfil do entrevistado	Especialista em questões de ensino da escrita	Especialista em questões de ensino da escrita
	Prof. Doutora Sónia Valente Rodrigues Professora do QND no Agrupamento de Escolas de Vilela; Investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto; 18 anos de serviço.	Prof. Doutora Maria da Graça L. C. Pinto Professora – Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto; Psicolinguista.
	Guião de entrevista - C	Guião de entrevista - C

Apêndice E – Tabela explicativa do CAR

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	EXEMPLO DE ERRO ¹
O	Erro ortográfico (corrija)	O - Ex. <i>O meu pai é <u>ingenheiro</u>.</i>
P	Erro de pontuação (falta sinal/sinal inadequado)	
A	Erro de acentuação (falta sinal/sinal inadequado)	
S	Erro de Sintaxe Errada construção da frase – este símbolo é geralmente acompanhado por outros símbolos esclarecedores do subtipo de erro – Ex.: S (conc.) concordância; S (ord.) ordem dos elementos da frase; S (?) o professor acrescenta uma pergunta para solicitar alteração, propor ao aluno uma alternativa ou que ele dê sugestão, para “dialogar” com ele, etc.	
Conc.	Erro de concordância Concordância nominal (Concordância do adjetivo, do numeral, do artigo,... com o nome ao qual se referem). Concordância verbal (Concordância do tempo, modo, ...) Regência nominal (nome, adjetivo, advérbio + preposição). Regência verbal (...)	
Ord.	Erro na ordem dos constituintes da frase.	
V	Erro no vocábulo selecionado (desadequado; formal/informal;...).	
TV	Tempo verbal (errado)	
Adj.	Adjetivo	
Adv.	Advérbio	
Prep.	Preposição	
R	Repetição de palavra, expressão, informação (quando há repetição devemos encontrar um sinônimo, um pronome, uma paráfrase, um hiperônimo, etc. que sirva para	

¹ Os exemplos de erros são, geralmente, colocados pelos alunos com o apoio do professor e/ou extraídos dos trabalhos dos alunos/formandos, sempre que o CAR é implementado numa nova turma, de forma a consolidar a compreensão da sua utilização.


SÍMBOLO	SIGNIFICADO	EXEMPLO DE ERRO ¹
	substituir o que está repetido)	
→	Inserir espaço entre a margem da página e o início do texto de um parágrafo [Indentação: Informática, Tipografia].	
↪	Não fazer parágrafo	
//	Fazer parágrafo (Há uma mudança de assunto. Inicie novo parágrafo)	
(...)	Falta informação nesse lugar. Ideia/frase com sentido(s) inacabado(s)	
()	A informação que se encontra dentro de parêntesis é desnecessária.	
↔	As ideias não são claras, não se relacionam entre si.	
x	Falta(m) palavra(s), elementos de ligação (conectores, por exemplo) entre palavras, frases ou parágrafos, etc.	
!	Note bem, chamada de atenção ou sugestão (exemplo: explicação da diferença entre come-se e comesse; à/há/ah!; propor título alternativo, etc.)	
?	A ideia não é perceptível! O sentido, a intenção não é claro(a). Por essa razão, há uma questão associada a este símbolo para solicitar esclarecimento, desenvolvimento, etc.	
F	A frase (a melhor, a de que mais se gosta, a mais bem escrita, especial,...)	
✍	A professora gostou muito, considerou bonito e/ou achou piada à expressão, ideia, construção original, etc.	
...	Outros erros	

Apêndice F – Diapositivos apresentados durante o Procedimento Experimental

Ensino e Aprendizagem da Escrita
- EOPAVO(S)! -
 utilização de um código de apoio à revisão
 para o desenvolvimento de competências


Universidade Católica Portuguesa
 Doutoramento em Ciências da Educação

Por:
 Isabel Manuela de Sousa Barbosa
 Sob orientação de:
 Professora Doutora Isabel Margarida Duarte



Conhecer, compreender e utilizar um código...


- O que é um código?
- Para que serve?
- Que elementos pode ter/usar?
- Que exemplos de códigos conhecem?



A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barbosa
UCP

Código - definição
S. M. <http://www.pibecam.pt/>


1. Coleção de leis.
2. Coleção de regras, preceitos, fórmulas, etc.
3. Sistema de símbolos que permite interpretar, transmitir uma mensagem, representar uma informação de dados.
4. Sistema convencional, rigorosamente estruturado, de símbolos ou de sinais e de regras combinatórias integrado no processo da comunicação.




A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barbosa
UCP

EXEMPLOS:

■ **código de barras:**
 código que utiliza barras verticais, impresso na embalagem de um artigo e que, lido por um leitor ótico, permite a identificação do artigo, a afixação do preço e a gestão informatizada da existência em armazém.




■ **código postal:**
 conjunto de quatro algarismos seguido do nome de uma localidade, devendo figurar em todo o endereço postal para permitir a seleção automática.



■ <http://www.pibecam.pt/>

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barbosa
UCP

EXEMPLOS:



A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barbosa
UCP

Emoticons/Smiles

- ☹
- ☺
- :-/

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barbosa
UCP

Ensino e Aprendizagem da Escrita

- EOPAVO(S) -

utilização de um código de apoio à
revisão para o desenvolvimento de
competências

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barroso
UCP



■ Usar um código para ajudar na fase de revisão e aperfeiçoamento da escrita

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barroso
UCP

Símbolos que indicam erros de expressão escrita

■ Que tipos de erros indicam estas letras/estes símbolos?

O P
A S

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barroso
UCP

Que tipos de erros indicam estas letras e símbolos?


- **O** - Ortografia
- **P** - Pontuação
- **A** - Acentuação

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barroso
UCP


- **S** - Sintaxe (construção da frase)
- **V/L** - Vocabulário/léxico
- **TV** - Tempo Verbal

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barroso
UCP

- **Conc.** – erro de concordância
- **R** – Repetição
- → (Falta) marca de parágrafo
- ↘ Não fazer parágrafo
- // Fazer parágrafo


A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barreira
UCP


- (...) – falta informação
- X – falta palavra
- () – informação desnecessária
- ! Note bem/chamada de atenção
sugestão

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barreira
UCP


✎ ? Não percebi ideia!
 O sentido ou intenção não são claros.
 Propor desenvolvimento através de
 questões!

✎ ✕ gostei muito/achei piada

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barreira
UCP


Utilizar um código...

Exemplos de frases com erros:

Qual é o teu nome

Eu vivo em nevogilde.

Tu vives em paços de Ferreira

O João, come um chocolate.

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barreira
UCP

Utilizar um código...

Exemplos:

P Qual é o teu nome__

O Eu vivo em Jousada.

O/P Tu vives em paredes__

P/S O João, come um chocolate.

A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barreira
UCP

A Estes alunos foram muito simpáticos.

V Este livro é bué porreiro.


A Aprendizagem da Escrita ...
Isabel Barreira
UCP

Atividade! - CÓDIGO A FIXAR!

O - Ortografia (erro ortográfico)
P - Pontuação (errada ou falta)
A - Acentuação (errada ou falta)
V - Vocabulário (errado/desadequado; formal/informal;...)
R - Repetição
I - Note bem/chamada de atenção/sugestão

? – Não percebi ideia! O sentido ou intenção não são claros. Propor desenvolvimento através de questões!

A Aprendizagem da Escrita ...
 Isabel Martins
 107




Atividade

O - Ortografia (erro ortográfico) - corrigir
P - Pontuação (errada ou falta) - corrigir
A - Acentuação (errada ou falta) - corrigir
V - Vocabulário (errado/desadequado) - mudar palavra/ procurar sinónimo
R - Repetição - substituir uma das palavras
Conc. - Concordância (Suj.-Pred.;Sing.-Pl.;Masc.-Fem.;...)
 ? - Que tipo de "coisas"? Indica pelo menos uma atividade.
 I - Sugestão ("Sonhar para quê?" Propor resposta diferente)

Para que servem estes símbolos/este código?

☞ Orientar;
 ☞ ajudar a encontrar os erros num trabalho - próprio ou de um colega;
 ☞ corrigir e aperfeiçoar sozinho um texto, trabalho e/ou TPC;
 ☞ fazer pensar na regra;
 ☞ ganhar vocabulário;
 ☞ evitar a preguiça; ...

A Aprendizagem da Escrita ...
 Isabel Martins
 107



Muito Obrigada!

É muito importante para mim e para a concretização do meu trabalho.

Sê muito feliz! ☺

A Aprendizagem da Escrita ...
 Isabel Martins
 107

Apêndice G – Ficha aplicada durante o Procedimento Experimental – 5.º e 6.º anos

Texto com CAR



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA - Doutoramento em Ciências da Educação

Revisão e aperfeiçoamento da escrita – contributos da utilização de um código

1. Esta foi uma atividade de desenho e escrita – *desenhografia* – realizada por alunos do 4º ano.

Peço-te que prestes atenção ao texto que o aluno escreveu e que, utilizando as indicações dadas pelo código (O, P, A, V,...), faças a revisão (correção e aperfeiçoamento) do mesmo.



Texto do aluno

(R) Eu gosto muito do Jorge porque é mais ^Oomeas ^Palto ^Pé ^Pbonito e tem um corpo ^Pbonito.

^AEle é ^Omuito ^Vbrincalham, tem um grande sorriso e é muito ^Vfixe.

O Jorge ^Pàs ^Avezes ^Pé simpática e outras ^Orevelede, mas eu não me importo porque eu gosto dele da maneira como ele é, eu gosto de tudo no Jorge e ^Onum ^Oà nada que eu menos goste dele.

^OA ^Pé tão bom ^Obrincar com o meu melhor amigo.

? No verão ^Pnós fazemos muitas ^Vcoisas ^Ojuntos, ele ajuda-me e eu ^Oajudo-lo quando é preciso.

Que tipo de coisas? Indica pelo menos uma atividade.



2. Depois desta experiência com a utilização de um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento da escrita, acrescenta Sim ou Não aos seguintes itens:

- 2.1. Com a utilização deste código é mais fácil fazer a revisão e reescrita de um texto. _____
- 2.2. Com a utilização deste código, o aluno fica a saber que tipo de erro dá mais vezes. _____
- 2.3. Com a utilização deste código, eu conseguiria fazer sozinho, a revisão de um texto em casa. _____
- 2.4. Os símbolos fazem-me pensar sobre o que está errado e sobre com melhorá-lo. _____
- 2.5. Eu prefiro que os meus professores corrijam os meus erros e me entreguem os trabalhos já revistos, em vez de utilizarmos o código e ser eu a aperfeiçoá-lo. _____ Porquê? _____
- 2.6. A revisão é uma fase muito importante do processo de escrita, porque permite eliminar vários tipos de erros, enriquecer o meu vocabulário, reformular frases, ideias, escrever de outras formas, etc. _____

Muito Obrigada! És muito importante para mim e para a concretização do meu trabalho. Sê muito feliz!



Revisão e aperfeiçoamento da escrita

Esta foi uma atividade de desenho e escrita – *desenhografia* – realizada por alunos do 4º ano. Peço-te que prestes atenção ao texto que o aluno escreveu e faças a revisão (correção e aperfeiçoamento) do mesmo.



TEXTO DO ALUNO

Eu gosto muito do Jorge porque é mais omeu alto é bonito e tem um corpo bonito.

Ele e muito brincalham, tem um grande sorriso e é muito fixe.

O Jorge as vezes é simpático e outras revelde, mas eu não me importo porque eu gosto dele da maneira como ele é, eu gosto de tudo no Jorge e num à nada que eu menos goste dele.

A é tão bom brincar com o meu melhor amigo.

No verão nós fazemos muitas coisas juntos, ele ajuda-me e eu ajudo-lo quando é preciso.
(4.ºano)

Apêndice H – Ficha aplicada durante o Procedimento Experimental – 8.º ano

Textos com CAR



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA - Doutoramento em Ciências da Educação

Revisão e aperfeiçoamento da escrita – contributos da utilização de um código

Peço-te que prestes atenção aos textos 1 e 2 e que, utilizando as indicações dadas pelo código (O, P, A, V,...), faças a revisão (correção e aperfeiçoamento) dos mesmos.



Texto-1

Eu gosto muito do Jorge porque é mais omeno
alto e bonito e tem um corpo bonito.
 Ele é muito brincalham, tem um grande sorriso e
 é muito fiar.
 O Jorge as vezes é simpático e outras revelde,
 mas eu não me importo porque eu gosto dele da maneira
 como ele é. Eu gosto de tudo na Jorge e num à nada que
 eu menos goste dele.
 A é tão bom brincar com o meu melhor amigo.
 Na verã nós fazemos muitas coisas juntos,
 ele ajuda-me e eu ajudo-le quando é preciso.

Que tipo de coisas? Indica pelo menos uma atividade.

OPB

Texto de um aluno do 4º ano

Texto-2

Sou um passarinho
 Passarinho com asas esvoaçantes
 A Sou constituída por vários tons
 E canto originando diferentes sons.
 Cove. Ao acordar começam a chelrear
 Com a mãe sempre ao lado
 Cove. Para nos apoiar
 Um passarinho sou
 E sempre serei
 Ainda não voei
 Mas com isso sempre sonhei!
 ! Sonhar para quê? Propõe uma resposta diferente.
 Se nada se realiza
 Penso, penso, penso
 E nada se concretiza.

7º ano

2. Depois desta experiência com a utilização de um código de apoio à revisão/aperfeiçoamento da escrita, acrescenta Sim ou Não aos seguintes itens:

- 2.1. Com a utilização deste código é mais fácil fazer a revisão e reescrita de um texto. _____
- 2.2. Com a utilização deste código, o aluno fica a saber que tipo de erro dá mais vezes. _____
- 2.3. Com a utilização deste código, eu conseguiria fazer sozinho, a revisão de um texto em casa. _____
- 2.4. Os símbolos fazem-me pensar sobre o que está errado e sobre como melhorá-lo. _____
- 2.5. Eu prefiro que os meus professores corrijam os meus erros e me entreguem os trabalhos já revistos, em vez de ser eu a aperfeiçoá-los, atendendo ao código. _____ Porquê? _____
- 2.6. A revisão é uma fase muito importante do processo de escrita, porque permite eliminar vários tipos de erros, enriquecer o meu vocabulário, reformular frases, ideias, escrever de outras formas, etc. _____

Muito Obrigada! És muito importante para mim e para a concretização do meu trabalho. Sê muito feliz!



Revisão e aperfeiçoamento da escrita

Peço-te que prestes atenção aos textos 1 e 2 e que faças a revisão (correção e aperfeiçoamento) dos mesmos.



TEXTO 1

Eu gosto muito do Jorge porque é mais omenos alto é bonito e tem um corpo bonito.

Ele é muito brincalham, tem um grande sorriso e é muito fixe.

O Jorge as vezes é simpático e outras revelde, mas eu não me importo porque eu gosto dele da maneira como ele é. Eu gosto de tudo no Jorge e num à nada que eu menos goste dele.

A é tão bom brincar com o meu melhor amigo.

No verão nós faemos muitas coisas juntos, ele ajuda-me e eu ajudo-lo quando é preciso.

(4.º ano)

TEXTO 2

Sou um passarinho

Passarinho com asas esvoaçantes

Sou constituído por vários tons

E canto originando diferentes sons.

Ao acordar começam a chelrear

Com a mãe sempre ao lado

Para nos apoiar

Um passarinho sou

E sempre serei

Ainda não voei

Mas com isso sempre sonhei!

Sonhar para quê?

Se nada se realiza

Penso, penso, penso

E nada se concretiza. (7.º ano)

ANEXOS

Anexo 1 – *Outputs* obtidos no SPSS e Gráficos produzidos em Excel

Anexo 2 – Respostas à pergunta 19.1 do Questionário aplicado aos Professores

Anexo 3 – Texto integral das Entrevistas

Todos os Anexos estão disponíveis no CD.

Referências bibliográficas

Ensino e aprendizagem da Escrita, Revisão, Erros

- Abaurre**, M. B. (1990). *Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação escrita da linguagem*. Campinas: Mimeo. IEL/UNICAMP.
- Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério d Educação/DGIDC, 2008 [Também em DVD: *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Comissário: Carlos Reis. Lisboa: Universidade Aberta, 2008].
- Ajuriaguerra, J. e Auzias M. (1975). Preconditions for the development of writing in the child. In E. Lenneberg. *Foundations of language development – A multidisciplinary approach*. New York, San Francisco: The Unesco.
- Albuquerque, M. F. M. (2001). Comentário à comunicação “O ensino da escrita”, de J. A. Brandão Carvalho. In F. Sequeira et alii (org.). *Ensinar a escrever. Teoria e prática*, Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho (pp. 93-96).
- Amor, Emília (1996). *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65 (4), 60-63.
- Assunção, Carlos (1998). O poder e a gramática com base num exemplo. In Rui Vieira Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs). *Linguística e educação - Actas do encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-34.
- Azeredo, M. O.; Pinto, M. I. e Lopes, M. C. (2010). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Azevedo, Flora (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Colecção Mundo de Saberes. Porto Editora.
- Baer**, A. (2008). Creating a shared definition of good and bad writing through revision strategies. *Middle School Journal*, 46-53.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.

- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a expressão escrita – Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbosa, Isabel (2007). *A aprendizagem da Língua Portuguesa e a etiologia do erro ortográfico*. Tese de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barré-de Miniac, C. (1996). *Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture. Vers une didactique de l'écriture*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Beal, C. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 219-238.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cabral**, Manuela (1994). *Avaliação e escrita: um processo integrado*. In Pedagogia da escrita perspectivas, Porto, Porto Editora.
- Caldas, Alexandre Castro (2005). A Língua Materna nos primeiros anos de escolaridade: a perspectiva das ciências neurocognitivas. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, G. (2005). *Aperfeiçoamento de texto: contributo de mecanismos autocorretivos*. In J. A. B Carvalho et alii (org.), *A escrita na escola Hoje: problemas e desafios*. Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (p.129 -138).
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (1999) *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Castro, R.V. (1997). Acerca da educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 8, 89-104.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura – Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Education Psychology*, 71, 15-41.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J.R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80-98.
- Chomsky, N. (1990). Language and Mind. In D. Mellor (ed). *Ways of Communication* (pp. 56-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cintra, L. F. Lindley (1971). *Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses*. Boletim de Filologia, 22, 81-116.
- Coimbra, M.^a de Nazaré (2011). *O círculo da escrita, o texto argumentativo e a consciência (meta)linguística no ensino secundário*. Tese de doutoramento, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Corder, P. (1974). *Error analysis*. In *Techniques in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 122-154.
- Corder, P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages*, 57, 9-15.
- Corder, P. (1980). Post-scriptum. *Langages*, 57, 39-41.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas Contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* (2010). Tese de doutoramento. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis, (org.) *Actas do Congresso Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME, DGIDC, 149-165.
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português? In *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa. Edições Colibri (p.63-74).
- Cunha, Celso, & Cintra, Luís F. Lindley (1994). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cupello, R. (1998). *O atraso de linguagem como factor causal dos distúrbios de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.

- Delgado-Martins, R.;** Duarte (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In Sequeira (ed.). *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, 9-16.
- Diamond, J. (1999). *Guns, germs and steel: The fates of human societies*. New York: Norton.
- Dix, S. (2006). I'll do it my way: Three writers and their revision practices. *Reading Teacher*, 59 (6), 566-573.
- Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. Para a didáctica do Português*. Lisboa: Colibri.
- Duarte, I.M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In Cláudio Cezar Henriques & Darcília Simões (orgs.), *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2008, pp. 210-232. Publicado online em <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/32.pdf> e em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Duarte, I.M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In J. A. B. Carvalho et alii (org.), *A escrita na escola Hoje: problemas e desafios. Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho (pp.49-54).
- Duarte, I.M. (1994). O oral no escrito. Abordagem pedagógica. F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Edge, J.** (1989). *Mistakes and correction*. New York: Longman.
- Farrington** (1999). Four principles toward teaching the craft of revision. *The Quarterly*, 21 (2).
- Fear, L. & Farnan, N. (2000). Revision: It doesn't get any easier, but it can get better. *California English*, 5 (4), 10-13.
- Ferreiro, Emília & Teberosky, Ana (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Figueiredo, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Colecção: Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa.
- Filho, D'Silvas (2000). *Prontuário universal – Erros corrigidos de Português* (3ª ed.), Lisboa: Texto Editores.
- Fitzgerald, J. & Markham, L. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition & Instruction*, 4 (1),3.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). (org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Gomes**, Álvaro. (2006). *Ortografia para todos. Para ensinar a escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, P. e C. Siopa (2005). Português na Universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*: 5. Instituto Camões: Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01).
- Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português: potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2 (1): 61-76.
- González, Irma Aurelia (2005) *Instruções de Escrita. Direcções de Trabalho e Critérios de Construção Textual*. Lisboa: ME. DGIDC.
- Grabe, William e Robert Kaplan (1996) *Theory and Practice of Writing*. Londres e Nova Iorque: Longman.
- Graham, S.; MacArthur, C.A.; Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. New York, London: The Guilford Press.
- Halliday**, Michael e Ruqaiya Hassan (1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayes, John R. e Linda S. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In Lee W. Gregg e Erwin R. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision?. In L. Allal, L. Chanquoy, & . Largy (Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Norwell, MA: Kluwer.
- Hayes J. R. (2008). New directions in writing theory. In MacArthur, C. A.; Graham, S.; Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition (original edition 2006).
- Heard, G. (2002). *The revision toolbox: Teaching techniques that work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: OUP.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and Researching Writing*. Londres: Longman. MacWhinney.
- Jaffré**, J. P. (1990). L'orthographe: Avec ou sans erreurs. *Recherche en Education - Théorie & Pratique*, 1, 3-8.
- Jaffré, J. P. (1991). Les recherches en didactique de l'ortographe. *ÉLA*, 84, 55-63.
- Jolibert, Josette (coord.) (1988). *Former des Enfants Producteurs de Textes*. Paris: Hachette-Écoles.
- Koch**, R. (2004). The best way to teach good writing is one step at a time. *The Quarterly*, 26, (2).
- Köhler, D. (1993). Du bon usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe. In *Évaluation Formative et Didactique du Français*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Laorda**, Jesús Garcia (2006). Recensão do livro *How to teach writing*, de Jeremy Harmer (2004). In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2006, Vol. 3, N.º 2, pp. 246-248, Centre of Language Studies National University of Singapore, <http://e-flt.nus.edu.sg/>
- Launay, C. L. e Borel-Maisonny, (1989). *S. Transtornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.
- Legrand, L. (1984). Crítica da pedagogia actual e perspectivas de renovação pedagógica. In *A Dislexia em questão (dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- MacArthur**, C. A.; Graham, S.; Fitzgerald, J. (Eds.). (2008) *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition (original edition 2006).
- Machado, José Pedro (1977). *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa* (3.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- McCutchen, D. (2008). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, pp. 115-130 (original edition 2006).
- Menyuk, Paula e Maria Estela Brisk (2005). *Language Development and Education. Children with Varying Language Experiences*. New York: Palgrave. MacMillan.
- Ministério da Educação [ME]. (1991a) *Programa de Língua Portuguesa Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem – Ensino Básico – 3.º Ciclo, vol. I e II*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação [ME]. (1991b) *Português. Organização Curricular e Programa. Ensino Secundário*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação [ME]. (1997) *Português A e B. Programas. 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação [ME]. (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME]. (2001; 2002) *Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.º Anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação [ME]. (2008). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha (DT)*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Disponível em <http://dt.dgipc.min-edu.pt/>.
- Ministério da Educação [ME]. (2009). *Novo Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB)*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ministério da Educação [ME]. (2010-2011). *Relatórios de avaliação externa de escolas*, disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf

- Ministério da Educação [ME]. (2012). *Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa* (MC). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20120803-mec-metas-curriculares-eb.aspx>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 56-80.
- Morais, A., e Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura. O ensino da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- National** Writing Project e Carl Nagin (2006). *Because writing matters: improving students writing in our schools* (2nd ed). CA: Josey-Bass.
- Neves, José Soares, Lima, Maria João e Borges, Vera (2007), *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE. Disponível online em http://www.oac.pt/pdfs/OAC_Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Leitura.pdf (acedido a 8 de Dezembro de 2011).
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Formação Novos Programas de Português*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Norrish, J. (1992). *Language learners and their errors*. London: MacMillan Publishers, Ltd.
- Pereira**, M.A. (2012). *O código de correção como ferramenta para a promoção da autocorreção e autonomia do aluno no Ensino Básico*. Tese de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Pereira, M. A. (2000). *Escrever em Português: didácticas e práticas*, Porto: Edições Asa.
- Pereira (2002). *Das Palavras aos actos – Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perera, Katharine (1984). *Children's writing and reading: analysing classroom language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Pinto, M. da Graça L. C. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 3. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. Graça L. C. (1997). *Saber viver a linguagem - Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 11. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da Graça L. C. (1999). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In: P. Feytor Pinto (Org.). *Português, propostas para o futuro 1. Transversalidades*. 3.º Encontro Nacional da APP. Associação de Professores de Português. Lisboa: Associação de Professores de Português, 9-31.
- Pinto, M. da Graça L. C. (2010a). A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In A. B. Brito (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 65-98.
- Pinto, M. da Graça L. C. (2010b). Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, v. 1, n. 1, p. 103-132. Disponível na web em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8645.pdf>
- Pinto, M. da Graça L.C. (2012). A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização?, In Roberval Teixeira e Silva; Qiarong Yan; Maria Antónia Espadinha; Ana Varani Leal (eds.). *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. ISBN: 978-99965-1-035-9. CDROM.
- Pleyan, Cármen (1971). *Lengua 5.º, comprensión y expresión*. Barcelona: Teide.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Prista, L. (2008). O Cânone escolar e o uso de textos nas aulas de Português estão a mudar? In Carlos Reis (org). *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Reis, C.** (2010, Junho). *A Defesa da Língua ou a Língua como Defesa*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Segurança e Defesa, Lisboa. Disponível na web em: http://inscricao.consede.pt/conteudo/congresso/ICNSD_1_SESSAO_PLENARIA_texto_pdf_carlos_reis.pdf

- Rio-Torto, G.M. (1998). Para uma Pedagogia do Erro. In *Didática da Língua e da Literatura*, vol. I, Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura, Outubro de 1998, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas. Fac. Letras, Univ. Coimbra, pp.595-618.
- Rodrigues, Branca (2009). *Práticas de integração do Português como disciplina transversal*. Tese de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues, Branca; Duarte, Isabel (2011). Práticas de integração do português como disciplina transversal. In *Novos Desafios no Ensino do Português*, Organização de Madalena Teixeira, Inês Silva, Leonor Santos, Edição Escola Superior de Educação de Santarém.
- Ruiz, Maite Flores (2009). *Évaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó, pp.93-112.
- Santana**, Inácia (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Elsa Rodrigues e Filho, D'Silvas (2011). *Grandes Dúvidas da Língua Portuguesa, falar e escrever sem erros*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE. Disponível online em http://www.oei.es/fomentolectura/v_integral_1.pdf (acedido a 8 de Dezembro de 2011).
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Silva, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sim-Sim, Inês e Ramalho, Glória (1993), *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/GEP.
- Siopa, C.; Ernesto N. e Companhia C. (2003). A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem: *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*: 1. Instituto Camões: Centro Virtual Camões (www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01); (2005) In Actas do Seminário de Investigação, pp. 165-177. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

- Smith, John W. A. & Elley, Warwick B. (1999). *How children learn to write*. London: P.C.P.
- Soares, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros* (2.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sobrino, Javier Garcia, Rebanal, Javier Flor, Martínez-Conde, Juan Gutiérrez, Gutiérrez del Valle, Diego, Merino, Paciano e Alonso, José Luis Polanco (Grupo Peonza) (1994), *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara, p. 10 (tradução de Isabel Ramalhete).
- Spandel, V. (2006). In defense of rubrics. *English Journal*, 96 (1), 19-22.
- Torre**, Manuel Gomes da (1985). *Uma análise de erros, contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*. Dissertação para doutoramento (Volume I). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Uchoa**, Carlos Eduardo Falcão, (1996). A comunicação escrita: revendo a sua avaliação pela escola. *Cadernos de Letras da UFF*. Niterói, Instituto de Letras da UFF, 12: 24-32.
- VanDeWehge, R.** (2004). In defense of rubrics. *English Journal* , 96 (1), 19-22.
- Vázquez, Graciela (1992). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones, *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla: Instituto Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Cervantes, pp. 497-504.
- Wong, H. (2011)**. Enhancing learner autonomy in an on-line editing programme. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 153-169.
- Yule**, George; Brown, Gilian. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zorzi**, J. L. (1998). Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas.

Metodologias de Investigação

- Bazeley**, P. (2003). Teaching mixed methods. *Qualitative Research Journal*, Special Issue, 4, pp. 117-126.
- Brannen, J. (2005). Mix methods research: A discussion paper. *NCRM Methods Review Papers*, NCRM/005.
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: how is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), pp. 97-114.
- Campbell**, D.; Stanley, J. (1963). Experimental and Quasi Experimental Design for Research and Teaching. In N. Gage (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally.
- Cook, T.; Campbell, D. (1976). The Design and Conduct of Quasi-Experiments and True Experiments in Field Settings. In M. Dunnette (Ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Cook, T.; Campbell, D. (1979). *Quasi-Experiments: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática (Reimpressão)*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Duarte**, Teresa (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*, 60/2009. Recuperado de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf, 2 de agosto de 2012.
- Esteves**, António Joaquim (1987). A investigação-acção. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Guerra**, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Editora Princípia.
- Jesuíno**, J. C. (1999). O método experimental nas ciências sociais. In J. Madureira Pinto; A. Santos Silva (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento (pp. 215-249).

- Marczyk, G.;** DeMatteo, D.; Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Mason, J.** (2006). Six strategies for mixing methods and linking data in social science research. *ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series*, 4/06. Recuperado de <http://www.socialsciences.manchester.ac.uk/morgancentre/realities/wps/4-2006-07-rlm-mason.pdf>, 2 de agosto de 2012.
- Pinto, José** Madureira (1984). Questões de metodologia sociológica (I). *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º1, pp. 5-42.
- Quivy, Raymond;** Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rossmann, G.;** Wilson, B. (1994). Numbers and words revisited: being ‘shamelessly eclectic’. *Quality & Quantity*, 28, pp. 315-327.
- Santo, Paula** Espírito (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Sílabo.
- Schulze, S. (2003). Views on the Combination of Quantitative and Qualitative Research Approaches. *Progressio*, 25 (2), pp. 8-20.
- Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (Orgs.) (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Tashakkori, A.;** Teddlie, C. (Orgs.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. London: Sage.

